

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES, SOCIAL E DO TRABALHO

Ser Trabalhador-Estudante no Ensino Superior: o caso dos TE's do Mestrado Integrado em Psicologia da FPCEUP

Brícia Alexandra Mateus Silva

M

2019



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**SER TRABALHADOR-ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DOS
TE'S DO MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA DA FPCEUP**

Brícia Alexandra Mateus Silva

outubro, 2019

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, área de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Inês Nascimento (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

“É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.”

José Saramago

Este caminho revelou-se no mais difícil que já tive que caminhar e, simultaneamente, na minha maior vitória. Vejo neste projeto o espelho de mim mesma. Nunca o teria conseguido sozinha.

À Professora Inês Nascimento. Ao longo desta jornada amparou-me várias vezes, desafiou-me e motivou-me para sonhar mais alto. Sem si e sem a sua exigência, dedicação e energia não teria sido possível caminhar até aqui.

Às minhas colegas de jornada: à Rita e à Vanessa. Por tantas vezes partilharmos os nossos receios e pequenas vitórias.

Aos participantes deste estudo: por me terem dado do pouco tempo que tinham para conseguir desenvolver este projeto. Que seja um fruto nosso para um futuro melhor.

Ao meu pai. Por não me falhares ao longo de duas décadas e por teres sempre uma palavra sábia nos momentos mais árduos. Por acreditares em mim e me fazeres acreditar que nunca há impossíveis.

À minha mãe, a estrelinha mais brilhante. Cheguei ao fim por ti e consegui, finalmente, o teu último desejo. Esta conquista é minha, mas para ti.

Ao Ricardo. Por me dares o “último empurrão” várias “últimas vezes” e sempre acreditares em mim. Por seres a constante da minha vida e o abraço nos dias mais difíceis.

À Catarina, à Fabiana, e à Mariana. Por serem os meus exemplos em tantos sentidos diferentes e estarem presentes nas alturas críticas. Porque sementes darão sempre frutos.

À Ana, à Maria Victoria e à Sara. Por me fazerem ter força e garra para lutar, asas para voar e iluminarem as noites mais escuras.

RESUMO

A procura dos cursos do Ensino Superior (ES) por estudantes com o estatuto de Trabalhadores-Estudantes (TE's) é um fenómeno que se reveste de particularidades significativas no que respeita à qualidade da integração e da realização académica. A investigação neste campo assume particular relevância, nomeadamente no que respeita à necessidade de compreensão das razões da escolha do domínio de formação, ao comportamento do TE nos meios em que se insere, às relações com os parceiros de papel nos vários contextos de vida e às consequências percebidas que daí advêm. Nesta investigação focam-se questões ligadas à frequência do ensino superior por oito estudantes com este estatuto especial a frequentar o Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade do Porto. Em primeira instância pretende-se caracterizar, do ponto de vista psicossocial, o percurso e a experiência subjetiva dos trabalhadores-estudantes. Assim, procura-se perceber alguns dos fatores precursores da decisão de (re)ingresso no ES de adultos já profissionalmente ativos; os desafios emergentes e estratégias utilizadas para lidar com as problemáticas que enfrentam e as perspetivas e projetos de futuro dos participantes após a conclusão do curso. Procura-se, igualmente, compreender a visão dos participantes sobre a resposta das estruturas de formação e de trabalho/emprego às necessidades especiais deste contingente de estudantes e verificar quais os apoios disponíveis para dar resposta a estas mesmas necessidades. Globalmente os resultados indicam que os TE's procuram aceder ao ES numa ótica de melhoria do desempenho profissional e estão expostos a uma dificuldade constante na conciliação de papéis que não parece ser mitigada, na maior parte dos casos, nem pela instituição formadora (IF), nem pelas entidades empregadoras (EE's). Os resultados indicam que há ainda um longo caminho a percorrer para melhorar a qualidade de vida/bem-estar deste público e sugerem a necessidade de adoção de políticas internas mais sensíveis à condição de TE.

Palavras-chave: trabalhador-estudante; ensino superior; Psicologia; Universidade do Porto.

ABSTRACT

The search for Higher Education (HE) courses by students with the status of working-students (WS's) is a phenomenon that has significant particularities regarding the quality of integration and academic achievement. Research in this field is of relevance, particularly regarding the need to understand the reasons for choosing the field of training, the behavior of the WS in the contexts in which it is inserted, the relations with the role partners in the various contexts of life and the perceived consequences that arise. This research focuses on issues related to the frequency of higher education by eight students with this special status attending the integrated master's degree in psychology at the University of Porto. In a first instance, it is intended to characterize, from the psychosocial point of view, the trajectory and the subjective experience of the working-students. Thus, it seeks to perceive some of the precursors factors of the decision to (re)join a HE course by already professionally active adults; the emerging challenges and strategies used to deal with the problems faced and the prospects and future projects of the participants after the course is completed. It also seeks to understand the views of the participants on the response of HE and work/employment structures to the special needs of this student contingent and to verify which support is available to respond to these needs. Overall the results indicate that the WS's seek to access HE in a perspective of improving professional performance and are exposed to a constant difficulty in reconciling roles that does not seem to be mitigated, at most levels, either by the institution or by employers. The results indicate that there is still a long way to go to improve the quality of life/well-being of this public and suggest the need to adopt internal policies facilitating the condition of being a WS.

Keywords: working-student; higher education; Psychology; University of Porto.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Transições e escolhas na vida adulta no processo de (re)construção identitária	1
2. Escolha do curso e ingresso	2
3. Desafios emergentes do (re)ingresso de adultos no ES	3
4. Desafios para o TE na relação com a entidade empregadora	3
5. Desafios para o TE na relação com a instituição de formação	4
6. Desafios para os adultos na condição de TE's	5
2. Método	6
2.1. Objetivos.....	6
2.2. Participantes e procedimentos de recrutamento.....	8
2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	10
3. Resultados	11
3.1. Enfoque temporal: passado	12
3.2. Enfoque temporal: presente	14
3.3. Enfoque temporal: futuro	16
3.4. Experiência e percepção de apoio na/da instituição de formação e no/do contexto de trabalho	18
4. Conclusões	21
Referências Bibliográficas	25
Anexos.....	30

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Dados de caracterização pessoal, familiar, académica e profissional dos participantes.....	12
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

EE – Entidade Empregadora

ES – Ensino Superior

IF – Instituição de Formação

M23 – Maiores de 23

TE's – Trabalhadores-estudantes

INTRODUÇÃO

O acesso ao ES deixou de ser um exclusivo do público constituído pelos estudantes tradicionais. Considerando a coexistência de vários perfis de estudantes, o foco desta investigação centra-se nos TE's, uma vez que são um contingente estudantil que se reveste de especificidades no que toca à conciliação de papéis de vida, nomeadamente quanto à resposta às exigências de cada um, com destaque para os papéis académico e profissional.

A partir de uma integração teórica do fenómeno no presente capítulo parte-se para a apresentação das características desta investigação em termos de objetivos, instrumentos e procedimentos, as quais se encontram no capítulo relativo ao Método. No capítulo referente aos Resultados expõem-se as motivações de (re)ingresso dos participantes e os desafios que advêm desta condição e da relação com a EE e IF, nomeadamente ao nível dos apoios percebidos. Por fim, extraem-se ilações dos resultados obtidos e, numa ótica de melhoria, apontam-se aspetos que podem ser considerados pertinentes face ao subsequente desenvolvimento de esforços de investigação em torno deste objeto de estudo.

1. Transições e escolhas na vida adulta no processo de (re)construção identitária

Ao longo da vida, enquanto agente do seu próprio desenvolvimento, o indivíduo tem a possibilidade de tomar decisões que alterem o curso do seu percurso vocacional e profissional. É neste sentido que se enquadra a noção de adaptabilidade de carreira enquanto uma dimensão importante para compreensão dos processos de transição (Nunes, 2016; Savickas, 2005). A adaptabilidade considera quatro dimensões: a preocupação, o controlo, a curiosidade e a confiança (Savickas & Porfeli, 2012). Importa, neste sentido, considerar que há indivíduos que orientam as decisões de carreira para o futuro e que estabelecem planos antecipadamente enquanto outros orientam a decisão de carreira com fundamentos do passado, preocupando-se com a cultura familiar. Outros orientam a carreira para o presente e preocupam-se com questões de sobrevivência básicas e de gratificação a curto-prazo (Savickas, 1991).

O ingresso no ES é um dos momentos de mudança decisivos para a construção desta identidade profissional – uma mudança na carreira implica a redefinição da identidade (Gomes, 2016). O processo de ingresso não está dissociado da realidade envolvente: há fatores subjetivos e objetivos, isto é, internos e/ou externos (família, sociedade e cultura), que influenciam e motivam a escolha de ingresso (Veloso, 2012).

2. Escolha do curso e ingresso

O (re)ingresso no ES é influenciado por fatores como o ambiente, as características da entidade empregadora, o estatuto socioeconómico, as condições de vida, políticas públicas e a existência de oportunidades de aprendizagem institucionais, estando ligado a opções institucionais e a decisões individuais (Alves, 2016). Na génese da decisão de ingresso no ES dos M23 surgem motivações profissionais (*e.g.* evolução para um cargo superior), económicas (*e.g.* obtenção de um salário superior), pessoais (*e.g.* obtenção de um diploma) e/ou sociais (*e.g.* reconhecimento social pelo feito) (Pereira, 2009; Pereira, 2017). A progressão na carreira, a satisfação pessoal, a obtenção do diploma e reconhecimento social, a fuga à rotina quotidiana, a oportunidade de estabelecer relacionamentos interpessoais e o desejo de ser um melhor cidadão são vários dos motivos enumerados para o ingresso no ES (Fischer, Yan & Stewart, 2003; Long, 2004; Monteagudo, 2008; Newstead & Hoskins, 2003 as cited in Quintas, Gonçalves, Ribeiro, Monteiro & Fragoso, 2014). Segundo um estudo realizado pela OCDE, os motivos que levam ao (re)ingresso de estudantes não-tradicionais no ES são obter um diploma do ES, adquirir conhecimentos profissionais, obter uma qualificação complementar para progredir ou redefinir a carreira ou realização pessoal (OCDE, 1987; Pereira, 2017). Notam-se comunalidades nas motivações identificadas pelos vários autores supracitados.

Aqueles que regressam ao ensino superior indicam que sentem estar a ser um bom exemplo para os filhos (Kirby, Biever, Martinez & Gómez, 2004). De referir que, de facto, os TE's têm uma maior dificuldade de integração na vida social universitária e, para os mais seniores, o alinhamento com o ritmo e linguagem do mundo universitário é mais difícil (Quintas *et al.*, 2014). Ainda que a influência de regressar à escola possa ter impactos positivos ou negativos nos ENT e nas suas vidas (Denning, Brannan, Murphy, Losco & Payne, 2018), este ingresso associado à aprendizagem traz sentimentos de realização e de valorização por investimento em si próprios (Quintas *et al.*, 2014; Oliveira e Temudo, 2008).

Não obstante a interrupção do curso por incapacidade de conciliação de papéis, Oliveira e Temudo (2008) mencionam que há muitas vezes um reingresso que deriva do adiamento do projeto de vida. Quintas *et al.* (2014) referem a vontade de aprender mais, assim como a frequência num curso já desejado anteriormente e/ou conclusão de um projeto de vida que já havia sido pensado e não executado e/ou concluído.

Falar do acesso ao ES por ENT, dentre os quais o público-alvo deste estudo, os TE's, é

falar de igualdade de oportunidades (Silva e Nascimento, 2010). Garantir uma política que assegure esta igualdade é sinónimo de promover a equidade e estratégias que possam ser facilitadoras dos desafios quotidianos com que se deparam os TE's.

Considera-se TE “o trabalhador que frequenta qualquer nível de educação escolar, bem como curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento em instituição de ensino, ou ainda curso de formação profissional ou programa de ocupação temporária de jovens com duração igual ou superior a seis meses” (Artigo 89.º do CT, 2018).

3. Desafios emergentes do (re)ingresso de adultos no ES

3.1. Desafios para o TE na relação com a entidade empregadora (EE)

De acordo com o CT, enquanto estudante o trabalhador “não é obrigado a prestar trabalho suplementar (...) quando o mesmo coincida com o horário escolar ou com prova de avaliação” (Artigo 90.º do CT, 2018) e, no que respeita às provas de avaliação, tem direito a faltar ao trabalho no dia da prova e no dia imediatamente anterior, podendo faltar tantas vezes quantas as provas que tiver que prestar, sem exceder quatro dias por disciplina por ano letivo (Artigo 91.º do CT, 2018).

A dinâmica de conciliação trabalho-estudo não é sempre facilitada pelas instituições empregadoras, as quais nem sempre permitem flexibilidade (Costa, 2011). Ainda que não seja uma problemática transversalmente pensada no universo empresarial, há empresas que procuram considerar o bem-estar do colaborador. De acordo com o ranking Great Places To Work (GPTW, 2019), a nível nacional estão em destaque empresas com iniciativas que vão desde proporcionarem aos colaboradores tempo para resolução de situações pessoais e inesperadas, possibilidade de levar os filhos para o local de trabalho em casos pontuais, flexibilização da organização do trabalho e promoção do work-life balance. A Nissan Ibéria em Portugal tem uma prática que assume relevância: compromete-se com a melhoria contínua e investe economicamente na formação dos colaboradores. Segundo a GPTW (2019), no contexto internacional encontram-se políticas internas de apoio ao trabalhador-estudante que vão desde sabáticas remuneradas para persecução de *personal goals* à oferta de bolsas para áreas de estudo do interesse do colaborador à promoção de oportunidades de crescimento dentro da empresa através da formação universitária. Ainda assim, poucas são as empresas que

têm políticas internas relacionadas com o apoio ao estudo e/ou de apoio aos TE's.

3.2. Desafios para o TE na relação com a Instituição de Formação (IF)

O facto de os TE's terem necessidades específicas e uma estrutura de vida distinta da maioria dos estudantes tradicionais aponta para a necessidade de se (re)formular a visão que se tem destes enquanto beneficiários de um estatuto formal por parte da instituição de ensino (Barros, 2015). No que respeita aos contornos legais, os TE's não estão sujeitos à frequência de um número mínimo de aulas. Ainda, o TE tem direito, caso não exista época de recurso, a uma época especial de exames (Artigo 12.º, Lei 105/2009, Diário da República).

Independentemente destas condições especiais de frequência/avaliação, importa, após a integração deste público estudantil, criar mecanismos de monitorização do percurso académico. O estatuto especial não deverá abranger somente a formalização de questões burocráticas, mas deve passar por um acompanhamento académico e psicossocial mais atento por parte da instituição às necessidades/dificuldades deste público (Fragoso, Quintas, Gonçalves & Ribeiro, 2014; Soares, Almeida & Ferreira, 2010).

O (re)ingresso no ES por parte destes estudantes acarreta desafios que podem levar ao insucesso e abandono académico – trata-se de aceder a uma formação tradicional, com práticas de ensino já definidas/vincadas onde há fraca inovação e que não têm em conta a conjuntura social e temporal que está em constante mudança (Almeida & Vasconcelos, 2008). Muitas das dificuldades do TE incidem na conciliação do trabalho com o estudo, fator que parece estar relacionado com o insucesso escolar (Vargas & Paula, 2012). De facto, o considerado “esforço-extra” que o TE tem que realizar, deriva de práticas institucionais que não contribuem para suprimir estas dificuldades, “sendo justificadas [pelos TE's] pelo discurso do esforço e da meritocracia” (Dantas & Silva, 2016). Há uma tendência para que os TE's refiram mesmo que o sucesso só se atinge com muito esforço e disciplina num percurso em que não podem facilitar (Quintas *et al.*, 2014).

No fundo, as dinâmicas de inclusão diferem e o sistema educacional falha em assegurar que as diferenças existentes não prejudicam nenhum público-estudantil. Fala-se numa inclusão excludente (Kuenzer, 2001). O estatuto torna-se quase um “rótulo” que adquiriram e que pode acabar por afetar as ambições e a *performance* do indivíduo, porque o circunscreve a um grupo restrito e pode contribuir para uma integração mais difícil. Além disso, pode ainda influenciar as atitudes da docência e da EF (Sissel, Hansman & Kasworm,

2001; Marques & Silva, 2017), que criam estereótipos desajustados e generalizados acerca dos TE's (Richardson & King, 1998 as cited in Amorim, 2018).

Na Universidade de Lisboa, por exemplo, são promovidas iniciativas dirigidas aos estudantes adultos do 1.º ano com o intuito de promover a sua integração/adaptação.

3.3. Desafios para os adultos da condição/estatuto de TE's

De acordo com o estudo de Oliveira e Temudo (2008), os TE's apontam como dificuldade sentida a incompreensão da EE e sentem-se até na obrigação de compensar as horas despendidas para o tempo académico. Verificou-se que os TE's creem que, usufruindo dos seus direitos, incorrem no risco de sofrerem punições ou serem prejudicados. Do ponto de vista da multiplicidade de papéis, é de referir que a dificuldade de gestão do tempo (Pereira, 2017; Carlson & Grywacz, 2008). De facto, a conjugação destes papéis só se torna possível quando a determinação, ambição e a motivação estão presentes (Badalo & César, 2009; Barros, 2015; Marques & Silva, 2017). O estudo de Fontana e Brigo (2011) demonstrou que vários estudantes optam pelo trabalho ou estudo em horário noturno pela maior facilidade de gestão de papéis. Sem este regime há insatisfações relacionadas ao nível de horários: a ênfase coloca-se na sobrecarga psicológica e fisiológica, sendo que não há tempo para o lazer e relações pessoais, há isolamento, sono e fadiga e esta experiência torna-se desafiante mesmo na gestão da rotina diária e de hábitos de sono (Pereira, 2017).

Ser TE pode refletir-se num desgaste físico e mental (Fontana e Brigo, 2011). Para o público feminino a conciliação de papéis torna-se mais dificultada, ancorada numa cultura de atividades tradicionais associadas à mulher (Costa, 2011; Oliveira e Temudo, 2008). Na dupla jornada trabalho-estudo o TE recorre a âncoras como o esforço, força de vontade e sacrifício, quase num “esforço sobre-humano” (Dantas & Silva, 2016). Este esforço de conciliação de papéis resulta em elevados níveis de stress, o qual é incrementado pela impossibilidade de construir relações interpessoais e explorar interesses para o desenvolvimento pessoal e intelectual pela escassez de tempo (Savescu, Stoe e Rotaru, 2017). Este stresse manifesta-se pela perda/excesso de apetite, dificuldades de foco e concentração, dificuldades na tomada de decisão, sentimentos de impossibilidade de relaxar e descansar e de preocupação (Savescu, Stoe e Rotaru, 2017), perda de energia e maior lentidão intelectual (Quintas *et al.*, 2014). A população de TE's aceita o cansaço enquanto “normal” para a sua situação. Para muitos, o sono pode ser posto de lado, na luta para equilibrar as responsabilidades (Barone, 2017).

Neste contexto académico, a satisfação do TE pode ainda ser influenciada por outros fatores: o plano de estudos do curso, as práticas pedagógicas da docência, a construção de relações interpessoais e as próprias condições da faculdade no apoio à gestão de vida (Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002). As dificuldades sentidas vão desde a gestão do tempo, cansaço, fadiga e desmotivação, dificuldades financeiras, ausência de suporte da rede familiar e institucional e apontam-se soluções propostas pelos próprios TE's que vão desde o horário pós-laboral à adequação e prolongamento dos horários dos serviços (Oliveira & Temudo, 2008).

Num registo relativo à multiplicidade de papéis os TE's referem a necessidade de planear o dia-a-dia em todos os contextos de vida e sublinham a importância de se manterem no controlo (Quintas *et al.*, 2014). A falta de apoios que colmatem as dificuldades vivenciadas leva, por vezes, à desistência da formação por impossibilidade de as ultrapassar (Marques & Silva, 2017).

Sabe-se que os estudantes que ingressam através do concurso M23 tendem a registar menores taxas de sucesso (demoram mais tempo a concluir o curso) e maiores taxas de abandono (Baptista, 2018). Há várias causas que podem contribuir para este insucesso académico, desde o apoio da instituição ao nível de equipamentos, serviços e práticas, até à incompatibilidade de horários e acesso aos serviços da faculdade (Quintas, 2014). Permanecem largamente por investigar os projetos/usos que os estudantes TE dão ao seu diploma quando concluem o curso, bem como o aproveitamento que fazem do curso ao nível da exploração de (novas) oportunidades profissionais.

ESTUDO EMPÍRICO

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

O objetivo geral focar-se-á em compreender, de um modo global, a experiência psicológica e de vida do TE no ES, nomeadamente dos que se encontrem a frequentar o curso de Mestrado Integrado em Psicologia (MIP) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), e sejam provenientes de uma área de formação (politécnica e/ou universitária) distinta e/ou que tenham dado início à sua formação

superior no âmbito do MIP, e mantenham algum tipo de relação contratual com uma entidade empregadora (EE).

Far-se-á uma abordagem exploratória de triplo enfoque temporal por forma a explorar os fatores precursores da decisão de (re)ingresso no ES, a situação/vivência atual e as perspetivas futuras dos participantes no estudo relativamente às várias dimensões implicadas na/pela sua condição de trabalhadores-estudantes. Definem-se, enquanto objetivos específicos, os seguintes:

Objetivo 1. Relativamente ao primeiro enfoque temporal (passado) a investigação terá como objetivos específicos:

- Caracterizar o percurso anterior do TE, incidindo no domínio pessoal, interpessoal, vocacional e profissional para a compreensão do rumo escolhido e do curso superior atualmente frequentado;
- Apurar as motivações subjacentes ao (re)ingresso no ES e os apoios externos na tomada da decisão;
- Explorar a relação pessoal com a escola com base nas experiências académicas prévias;
- Perceber as diferenças/semelhanças com a situação atual ao nível do apoio da instituição e dos desafios vivenciados (no caso de TE's que sejam portadores de outros cursos de nível superior).

Objetivo 2. Relativamente ao segundo enfoque temporal (presente) a investigação terá como objetivos específicos:

- Exploração multidimensional da estrutura de vida do TE;
- Compreender os anseios e receios da fase inicial estudantil, bem como as dificuldades e/ou desafios de adaptação/integração no meio académico;
- Exploração das perceções do TE quanto às implicações da frequência do ES no seu bem-estar psicológico e na gestão das várias áreas de vida;
- Perceber as estratégias e recursos mobilizados para responder às exigências decorrentes da acumulação de papéis;
- Exploração das perceções do TE quanto à presença/ausência de apoios da parte das EF e EE facilitadores/obstaculizadores da sua organização pessoal no quadro da acumulação de papéis;
- Compreender de que forma é que o curso atualmente frequentado e a sua

continuidade se enquadram nos objetivos de realização pessoal/profissional traçados.

Objetivo 3. Relativamente ao terceiro enfoque temporal (futuro) a investigação terá como objetivos específicos:

- Identificar os projetos que os TE delinearão ou pensam delinear e concretizar após a conclusão da formação em Psicologia;
- Enquadrar as motivações iniciais para o (re)ingresso no ES com as atuais ambições provenientes da nova formação nas várias áreas da vida do TE;
- Compreender o balanço feito pelos TE's relativamente aos aspetos positivos e negativos da experiência de ser TE para a vida futura ao nível da transferibilidade das competências.

Esta investigação adota uma metodologia qualitativa revestindo-se das características propostas por Bogdan e Biklen (1994).

2.2. Participantes e procedimentos de recrutamento

O recrutamento dos participantes foi feito com recurso à lista de trabalhadores-estudantes da FPCEUP inscritos no MIP no ano letivo 2018/2019. A divulgação do estudo e o convite de participação foram feitos através do envio de um email dinâmico a todos os estudantes constantes da lista acima referida (*cf.* anexo I). De acordo com Adler e Adler (2012) doze entrevistas são suficientes para um estudo e mais do que quinze já poderão levar a saturação descritiva. Tendo isto em consideração, e sendo o objetivo do estudo a compreensão e perceção do fenómeno em circunstâncias diferentes, perspetivava-se recolher os dados junto de todos os participantes que manifestassem interesse. Obtiveram-se, ao todo, respostas de dez estudantes. No entanto, antes do envolvimento no estudo, e por motivos de impossibilidade de agenda, dois dos estudantes desistiram.

A intenção inicial era recrutar dois estudantes de cada ano do 1.º e do 2.º ciclo do MIP, de forma a identificar communalidades e aspetos diferenciadores de relevância no decurso da formação o que, por respeito à decisão dos destinatários do email inicial, de não participarem no estudo, não se mostrou possível.

Participaram, então, nesta investigação, oito estudantes ao abrigo do estatuto trabalhador-estudante que se encontravam a frequentar o 1.º ou 2.º ciclo do curso MIP da

FPCEUP: um participante do 1.º ano, dois do 2.º ano, dois do 3.º ano, um do 4.º ano e dois do 5.º ano. Podem encontrar-se os dados sociobiográficos dos participantes na tabela abaixo (cf. Tabela 1).

A escolha recaiu sobre os estudantes desta instituição de ensino fruto da inexistência de um regime de ensino pós-laboral e por não parecer ter existido e/ou existirem iniciativas de apoio ao TE nas suas necessidades, com exceção do que está legalmente previsto no Estatuto do Trabalhador-Estudante da Universidade do Porto (Regulamento UP n.º 192/2014). Optou-se por centrar a investigação exclusivamente nos TE's do curso de Psicologia, por tratar-se de uma formação que, pela sua natureza, se presta a complementar um conjunto alargado de perfis profissionais em áreas como a saúde, o direito, o serviço social, a educação, etc. Acresce que é um curso em que está subjacente a compreensão dos processos mentais e do comportamento e é incutida uma maior sensibilidade às necessidades do(s) outro(s) pelo que se esperaria, desde logo, uma maior atenção e consideração por aspetos diretamente relacionados com o bem-estar dos estudantes.

Tabela 1. Dados de Caracterização Pessoal, Familiar, Académica e Profissional dos Participantes								
Participante	Sexo	Idade	Estado Civil	Filhos	Regime de Ingresso	Ciclo de estudos do MIP que frequenta	Tipo de contrato	Horário de trabalho
P1	M	44	Casado	1	M23	1.º ciclo	Sem termo	Full-time e noturno
P2	F	30	Casada	0	Titulares de outros cursos superiores	2.º ciclo	Termo certo	Full-time e diurno
P3	F	28	Solteira	0	Regime Geral	2.º ciclo	Termo certo	Full-time e diurno
P4	F	41	Casada	2	M23	1.º ciclo	Trabalhador independente	Full-time e diurno
P5	F	20	Solteira	0	Regime Geral	1.º ciclo	Sem termo	Part-time e por turnos
P6	F	60	Casada	2	Titulares de outros cursos superiores	1.º ciclo	Sem termo	Full-time e diurno
P7	F	20	Solteira	0	Regime Geral	1.º ciclo	Termo certo	Part-time e diurno
P8	M	46	Casado	4	M23	2.º ciclo	Sem termo	Full-time e por turnos

Tabela 1. Dados de caracterização pessoal, familiar, académica e profissional dos participantes.

2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada com recurso a entrevistas individuais e a um *focus group*. Pretendeu-se, assim, obter informação dos mesmos participantes, em contexto individual e grupal, e articular a informação obtida (Bogdan e Biklen, 1994). A opção pela entrevista semiestruturada assenta no facto de existir uma maior liberdade na resposta do entrevistado e se permitir a gestão na introdução/eliminação de novas questões (Aires, 2011). O discurso dos participantes foi audiogravado, transcrito e os dados foram posteriormente analisados com recurso à análise de conteúdo.

Através da entrevista individual (guião disponível no anexo IV) pretendeu-se aceder ao posicionamento pessoal dos TE's e a aspetos históricos, contextuais e individuais que permitissem compreender, a partir de um ponto de vista subjetivo e fenomenológico, como é ser estudante do MIP. Este destaque para o indivíduo permitiu perceber de que forma é que este integra a sua situação pessoal no seu projeto geral de existência. Antes da entrevista individual, o participante preencheu um questionário que visava coletar informações pessoais relevantes para o estudo na perspetiva de uma melhor contextualização dos dados narrativos (*cf.* anexo II). Realizaram-se oito entrevistas individuais, cada uma com a duração média aproximada de uma hora. Para o efeito, reservou-se uma sala na FPCEUP, tendo as entrevistas sido realizadas, por ordem cronológica, a 02, 07, 08, 09 e 14 de janeiro e a 07 (duas entrevistas) e 11 de fevereiro de 2019. Neste sentido, realizaram-se cinco entrevistas antes da participação na entrevista coletiva e três após a participação na entrevista, não sendo possível o ideal de quatro participantes antes e após a participação no *focus group* por impossibilidade de agenda de uma das participantes.

A entrevista coletiva/*focus group* foi utilizada tendo em vista a recolha de informação dos vários participantes num contexto grupal e perceber os pontos divergentes e convergentes das perspetivas individuais, assegurando diversidade de informação (Fontana & Frey, 1994). O uso de *focus groups* clarifica as perspetivas individuais e permite que haja discussão dos tópicos entre os participantes (Finch e Lewis, 2003). Na entrevista em grupo, a tónica foi posta em aspetos e representações socioinstitucionais, nomeadamente as relativas ao apoio das entidades formadora e empregadora e ao que está disposto nos estatutos legais do TE (guião disponível no anexo V). Inicialmente o objetivo seria formar um grupo constituído pela totalidade dos participantes. Devido a problemas inultrapassáveis na conciliação da disponibilidade dos participantes, foi necessário proceder à formação de dois grupos, sendo

que, pela mesma razão acima mencionada, não foi possível contar com a participação da totalidade dos participantes. No primeiro *focus group* participaram três participantes e, no segundo, outros três participantes. Cada grupo foi moderado por uma das investigadoras com o apoio de um assistente. Para ambas as entrevistas se reservou uma sala na FPCEUP, sendo que a primeira entrevista coletiva se realizou a 26 de janeiro de 2019 e teve a duração total de 2'55'' e a segunda a 13 de fevereiro de 2019, com a duração de 1'04''. De acordo com Krueger e Casey (2000) a dinamização da discussão num grupo focal deve terminar após o tempo necessário para recolher a informação pretendida, mas não deve durar mais do que duas horas. Na primeira situação, a sessão prolongou-se além das duas horas o que se deveu ao facto de os participantes terem a disponibilidade de tempo “contada” e, por isso, pretenderem continuar a entrevista sem interrupção.

De forma a garantir que a sequência de realização dos dois tipos de entrevista não interferiria na qualidade dos dados recolhidos, realizaram-se quatro entrevistas individuais antes do *focus group* e quatro após este, garantindo-se, assim, balanceamento. As entrevistas individuais foram gravadas em formato áudio e as coletivas em formato audiovisual. Antes do início da investigação todos os participantes assinaram um documento de consentimento informado, o qual expressava as condições e formas de participação, uso da informação e o compromisso de confidencialidade e anonimato garantido a partir da criação de um código de identificação para cada entrevista (*cf.* anexo II).

Realça-se, neste estudo, o facto de: (1) os elementos da equipa de investigação terem relação profissional e social com os participantes; (2) ser explícita a ligação dos participantes ao MIP e à FPCEUP enquanto curso/instituição que terá a oportunidade conhecer a realidade do fenómeno em estudo. Tal reforçou a necessidade da anonimização dos dados pessoais e de um uso eticamente ainda mais escrupuloso dos mesmos.

3. RESULTADOS

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo da informação obtida através das entrevistas individuais e coletivas realizadas seguindo o modelo de Bardin (2009). A categorização do material recolhido (*cf.* anexo VII) foi realizada, essencialmente, com recurso ao método dedutivo (considerando os parâmetros organizadores dos guiões) e indutivo (através da valorização dos dados emergentes das entrevistas).

Considerando os objetivos deste estudo, a apresentação dos resultados encontra-se organizada por enfoques temporais, sendo ocasionalmente incluídos excertos que se considera mostrarem-se relevantes na evidenciação e/ou exemplificação da visão e/ou experiência dos participantes.

3.1. Enfoque temporal: Passado

Ao nível das motivações para o (re)ingresso no ES, metade dos participantes reportaram motivos relacionados com questões profissionais.

“Terá mais a ver com a minha prática profissional (...). A psicologia foi mais um complemento para mim, porque acho que me facilita o trabalho (...).” (P6)

Os participantes que referiram a influência de fatores relacionados com a família e/ou com relações explicam a decisão com base na cultura pessoal e familiar orientada para ajudar o próximo e em vivências familiares adversas.

“Um primo meu, que pronto, despoletou uma esquizofrenia por consumos de cannabis. Todo o mundo das drogas também me interessa (...).” (P3)

Há a referência à impossibilidade de frequentar o ES mais cedo – por questões de natureza familiar ou económica que não o permitiram, e a decisão de o fazer, agora, numa altura da vida considerada mais estável.

“Foi a questão de estabilizar um bocadinho e poder voltar atrás, porque na altura não foi possível (...).” (P3)

Enquanto fatores motivadores de (re)ingresso, o ser o exemplo para os filhos surge enquanto um dos principais enumerados, seguindo-se, por dois participantes, a intenção de provar a outros ser capaz de concluir o curso e, por fim, o fenómeno do ninho vazio.

“(...) A minha motivação grande é a minha filha (...). Eu acho que à medida que vai crescendo, vai olhando para nós, tanto para mim como para a minha esposa, como exemplos.” (P1)

Como fatores desmotivadores e/ou que podem fazê-los hesitar na continuação do curso os participantes referem a falta de disponibilidade que resulta da ocupação profissional e da

conciliação com a vida pessoal, o sentimento de perda de capacidades cognitivas, como a memória, a perda de ritmo e a falta de métodos de estudo estabelecidos.

*“É um bocado o cansaço de trabalhar e estudar e gerir tudo e perceber que ainda me falta... *suspira*. (...) Cansa, desgasta um bocado, fico a pensar se não estou a perder algumas coisas da minha vida pessoal pelo facto de estar ainda a estudar (...).” (P2)*

Dentro da dimensão vocacional nota-se falta de exploração face à ao ingresso no ES. O apoio profissional vocacional é mencionado apenas por uma participante. A consideração da profissão de psicólogo/a parece ter sido realizada com base no gosto e vontade de ajudar o próximo e de compreender o comportamento humano, sendo que se nota um padrão quando referem outras áreas que ponderaram além de psicologia: direito (5), ensino (3) e medicina (3). Todas estas áreas têm em comum valores de ajuda/proteção.

De entre todas, a dimensão profissional é a que parece assumir maior relevância no que respeita aos motivos que influenciaram a decisão de (re)ingressar no ES e de escolher psicologia. As circunstâncias da profissão atual e a vontade de transformar o contexto de trabalho são os principais motivos profissionais apontados para a tomada de decisão. O curso parece surgir, então, como um complemento à profissão atual.

“A nível profissional sim, pela última ocupação que eu tenho e que é a atual, que é na área da saúde e que temos frequentemente contacto com alguns casos em que nós temos que recorrer à dita Psicologia (...). Uma falta de ar é uma falta de ar (...), é muito técnico e aqui não.” (P1)

Percebe-se existir um desfasamento entre a expectativa-realidade do curso e da sua frequência na condição de TE. A pouca praticidade do curso levou a que sentissem que a lacuna profissional não estava a ser preenchida. Acerca da perceção da frequência do curso enquanto TE nota-se uma dualidade: há uma ideia pré-concebida da dificuldade acrescida de realizar o curso enquanto TE que contrasta com a ideia de facilidade de outros participantes. Ainda, há o apontar da perceção errónea inicial do curso enquanto direcionado somente para a saída profissional na área clínica e da saúde.

“Eu vim demasiado confiante. Toda a gente me dizia que ia ser muito difícil eu conciliar tudo e eu achava que ia ser o super-homem e que ia ser tudo muito fácil.” (P7)

3.2. Enfoque temporal: Presente

No discurso dos participantes é possível perceber o orgulho que está implícito a ser-se TE, pelo alcance dos objetivos propostos, mesmo com os obstáculos que se atravessam. Referem-se a esta decisão como voluntária, consciente e ponderada. O discurso reflete a dificuldade de conciliação de papéis, mas não deixam de salientar o sentimento de orgulho de serem bem-sucedidos e a oportunidade de desenvolvimento que resulta de se ser TE.

“Ser TE sem dúvida que é uma opção. (...) É um desafio, mas também é um orgulho, porque apesar dos dissabores que nos traz é um orgulho poder estar a estudar e conciliar a nossa vida toda e as coisas andarem para a frente e nós conseguirmos (...). (...) Acho que é um misto entre uma responsabilidade acrescida e um benefício. (...) Esta escolha de nós sermos trabalhadores, tentamos conciliar todo o resto da nossa vida (...) também é uma forma de nós nos valorizarmos (...) e termos que fazer estas escolhas por nós, por uma (...) escolha que nós queremos. E isso também acho que acaba por ser um desenvolvimento pessoal através do sermos estudantes.” (P2)

No que respeita às consequências percebidas da condição de ser TE, com base no relato dos participantes, poderão dividir-se em três subcategorias: físicas, psicológicas e sociais. A nível das consequências físicas destaca-se o desgaste físico que parece derivar do excesso de atividade e da rotina acelerada. A sensação de cansaço e exaustão física é referida quase de forma unânime, junto com a fadiga e sonolência e, por último, oscilação de peso e a má alimentação. Em momentos avaliativos a sensação de desgaste parece ser mais marcada.

“Eu sinto-me morta, porque o ter que trabalhar e o ter que estudar é ter atividade, é ter sempre alguma coisa para fazer.” (P3)

As consequências psicológicas mais referidas passam pelo cansaço, sentimento de culpa e de pressão por incapacidade de gerir todos os papéis de forma eficaz, indisponibilidade e falta de energia mental, sensação de exaustão e sobrecarga, preocupação permanente que impede relaxar. Os papéis académico e profissional parecem ser os que assumem maior carga horária e, consequentemente, acarretam mais desgaste. No entanto, o trabalho ou a faculdade são vistos enquanto escape um do outro e parece falar-se de uma relativização dos problemas por vivenciar contextos distintos. São também referidas outras consequências positivas como o sentimento de autorrealização e de *achievement*.

“Porque depois não consigo aguentar tudo. E eu acho que isso é o maior problema.

(...) O facto de não estar presente (...) a nível de mindfulness nos sítios, de sempre estar muito nervosa (...). Impede-me de viver a 100% os momentos de relaxamento e os momentos de diversão (...).” (P2)

As consequências de ordem social, surgem nas referências à impossibilidade de estar (mais) presente, a falta de compreensão por parte da família, a falta de tempo para dedicar à vida académica que influencia o modo de ser e estar neste e noutros papéis e o abdicar dos tempos de descanso e lazer para compensar em afazeres académicos ou laborais que afetam a disponibilidade de tempo e mental para os restantes papéis e correspondentes contextos sociais e parceiros de papel. As participantes femininas, casadas e com filhos apontam a gestão da casa como uma preocupação e dificuldade adicional.

“Nós temos que nos dedicar e às vezes é essa a dedicação que eu às vezes peço por não a ter, porque às vezes eu não tenho tempo.” (P1)

Como vantagens do estatuto TE os participantes referem a frequência das aulas com carácter não-obrigatório (o que apontam também como desvantagem) e a época especial de exames. Referem, ainda, que as horas laborais semanalmente concedidas por lei para frequência académica são frutíferas para o desenvolvimento social por possibilidade de frequentar contextos distintos. Enquanto desvantagens referem a falta de cumprimento das obrigações legais pela EE, incompreensão por parte dos pares e a inscrição prioritária nas turmas que não é vantajosa para TE's com horários por turnos.

Enquanto estratégias de conciliação de papéis a mais referida é a definição de um método de organização e de prioridades com recurso ao planeamento/disciplina. Esforços acrescidos, autoconsciência da mudança e diminuição dos níveis de exigência são outras mencionadas. Derivado da falta de tempo, optam também por realizar tarefas sempre que têm tempos livres ao invés de adiarem, não correndo o risco de não ter tempo *a posteriori*. Há uma constante negociação do tempo. Estando em causa as exigências do curso, há uma priorização dos papéis académico e profissional e maior desatenção aos demais papéis sociais a partir de uma privação voluntária, principalmente em épocas de avaliação.

“Falhar eu falho. Eu não consigo não falhar. (...) Quando tenho trabalhos para entregar e quando tenho exames (...) quem fica penalizado é a minha vida pessoal.” (P1)

Enquanto estratégias para maximização do bem-estar psicológico são referidas as

seguintes: manutenção da atividade física, otimismo, alienação dos problemas. Para colmatar o desgaste físico não são referidas estratégias – mencionam, no geral, não haver forma de controlo nem definição de nenhuma estratégia exceto o esforço até à exaustão.

“Epá, olha, físico não. (...) Se estratégias eu deveria ter? Deveria. Agora que ando cansado ando, ando estourado.” (P8)

As fontes atuais de motivação para o curso vão desde o gosto pelo curso e a aproximação à reta final do mesmo ao ser o exemplo para os filhos, querer provar ser capaz, obter o diploma e o apoio dos suportes sociais percebidos. Há também fatores de desmotivação: o cansaço e desgaste físico/psicológico constantes, questões socioeconómicas em consideração do custo/benefício e fatores com origem socioinstitucional – o funcionamento não favorável da faculdade e a dificuldade em estabelecer relações interpessoais sólidas. A condição de trabalhador/estudante não é sempre desejada: no caso de estudantes com trabalho em part-time é essencialmente para colmatar uma situação económica desfavorável.

3.3. Enfoque temporal: Futuro

De um modo geral, os participantes mostram-se determinados em finalizar o curso. Face ao confronto com a possibilidade de desistência, os participantes mencionam sempre a possibilidade de retomar o curso. Além disso, a hipótese de abandonar o curso só se coloca para os participantes em casos extremos: doença/morte do próprio ou de um familiar; falta de meios de sobrevivência; prejuízo no desempenho escolar dos filhos; proposta de trabalho milionária. Há, contudo, a noção da impossibilidade de realizar o curso nos cinco anos previstos – referida pelos/as participantes casados/as e com filhos.

“Eu vou concluir o curso. Pode não ser ou não é de certeza nos cinco anos como toda a gente, mas vou concluí-lo (...).!” (P6)

Quanto ao grau de planeamento do futuro, há participantes que parecem ter planos específicos já bem delineados: a abertura de um consultório clínico; progressão na carreira; procurar um trabalho que traga realização pessoal; realizar o estágio profissional e procurar emprego na área. Em fases mais iniciais do curso, i.e., no 1.º ano do curso, notam-se dois extremos – o delinear de planos num futuro pós-formação ou o não delinear de quaisquer

planos. Os planos mais específicos parecem ser os dos participantes em momentos mais avançados do curso (a partir do 3.º). Dois de três participantes do 5.º ano mencionam as dificuldades antecipadas da conciliação do trabalho com a realização do estágio curricular e da dissertação.

Quando explorada a influência da condição de ser TE na percepção da aprendizagem e aquisição de competências verifica-se que os participantes veem muitos benefícios práticos de realizar o curso paralelamente ao desempenhar de uma atividade profissional: a rede de contactos criada; o contacto mais direto e precoce com os agentes envolvidos no mercado laboral; a maturidade adquirida pelas vivências em diferentes contextos; a maior organização de gestão de tarefas e do tempo, a autorregulação e o autocontrolo; a maior facilidade em lidar com situações pela experiência prévia ou semelhante no contexto de trabalho; a maior compreensão pelas ambições e dificuldades dos outros (em cargos de chefia). Algumas limitações são também apontadas como a menor atenção aos detalhes e menor perfeccionismo por falta de tempo; a perda de conhecimentos e do processo de aprendizagem por impossibilidade de frequência das aulas; a menor disponibilidade de tempo e mental e de capacidades cognitivas; menos vivências académicas/extracurriculares; interesse por temas de formação que não podem ser explorados por incompatibilidade de horário.

“Eu acho que o facto de nós termos experiência de trabalho ajuda muito (...), perceber como é que as organizações funcionam, perceber as limitações (...). Se eu fosse só estudante (...) e nunca tivesse trabalhado, eu se calhar absorvia as coisas de uma forma mais, portanto, naïve, mais ingénua (...).” (P2)

Questionados sobre as suas perspetivas de empregabilidade uma vez obtido o grau de Mestre em Psicologia, vários participantes revelam não ter a pretensão de exercer profissionalmente enquanto psicólogos/as sendo o motivo mais apontado o facto de a formação servir enquanto complemento à profissão atual. Há uma evidente preocupação com a idade após a formação no processo de procura e obtenção de emprego. Nota-se, no discurso, a repressão de pensamentos negativos ao nível da obtenção de emprego e, mesmo com a pretensão de exercer, não afastam outras alternativas, como a permanência no trabalho atual.

“Se calhar vai ser uma luta para encontrar emprego, para concorrer junto com miúdos, com notas que provavelmente vão ser superiores à minha, que têm outra dinâmica que eu se calhar não terei com cinquenta anos, mas também não vou estar a pensar nisso agora (...). É melhor nem pensar nisso.” (P4)

A formação é vista, num futuro longínquo, enquanto útil na transformação de contextos, motor de transformação pessoal por permitir a aquisição de competências pessoais e é encarada como uma ferramenta para compreensão do mundo ao redor. Na projeção de si no futuro, a utilidade da formação em psicologia traduz-se em objetivos de exercício da profissão atual ou enquanto complemento à mesma e não no exercício da psicologia propriamente dito.

3.4. Experiência e percepção de apoio na/da instituição de formação e no/do contexto de trabalho

Relativamente aos apoios que, enquanto TE's, consideram estar disponíveis por parte da instituição de formação, verifica-se que os participantes têm algumas queixas.

Ao nível da adaptação académica os participantes referem dificuldades em estabelecer relações com estudantes ordinários, no uso de ferramentas tecnológicas, na compreensão do sistema e de procedimentos, falta de esclarecimentos durante o período de integração inicial e falta de orientação por parte dos grupos de apoio (mentoria).

“Eu senti apenas alguma dificuldade em não ter assim uma ligação, não ter ligações com os pares nos primeiros anos, porque às vezes é importante...” (P3)

Em relação à comunicação com órgãos e serviços de gestão, no geral apontam falta de disponibilização de meios facilitadores das circunstâncias a que estão submetidos – referem, por exemplo, as dificuldades de estacionamento e a desorganização na comunicação da informação colocada virtualmente. Mencionam ainda a impossibilidade de acesso ao estatuto por existência de prazos definidos que nem sempre se coadunam com períodos de transições profissionais. A possibilidade de inscrição prioritária nas turmas é vista enquanto positiva, mas os horários definidos para tal não se encaixam nos horários diurnos laborais. As maiores críticas prendem-se com a não existência de um horário em regime pós-laboral e a incompatibilidade de horários dos serviços e de ofertas extracurriculares.

“Eu saí do trabalho, tentei fazer a matrícula e já não conseguia. (...) Que raio de benesse é essa que se dá a um trabalhador-estudante?” (P4)

Relativamente à relação e comunicação com a docência os participantes revelam sentir

dificuldades por falta de resposta e falta de compreensão e empatia por parte dos docentes. Paira um sentimento de discriminação por serem TE's que parece trazer desconfiança e um sentimento de impotência. Apontam, contudo, flexibilidade por parte de alguns professores para marcação de reuniões fora do horário de atendimento.

“Eu tenho notado uma maior resistência da parte dos professores para com os TE's. Há uma espécie de estereótipo negativo (...).” (P2)

Vários fatores de insatisfação são também referidos face às práticas pedagógicas: a não disponibilização dos materiais utilizados durante as aulas, a falta de comunicação de informações importantes, as avaliações em grupo distintas, o recurso a critérios avaliativos de assiduidade e participação nas aulas, a marcação pouco atempada de momentos avaliativos, a reposição de aulas em horários coincidentes com outras aulas ou com pouca antecedência e a falta de flexibilidade na frequência de aulas em diferentes turmas. Há uma dualidade de perspetivas no que toca às formas de avaliação: parte dos participantes dá preferência à concentração dos exames num momento, enquanto outra parte dá preferência à avaliação contínua – nota-se que esta diferença se correlaciona com, respetivamente, participantes em regime de trabalho em part-time e full-time. É ao nível das práticas e opções pedagógicas, e, dentro destas, ao sistema de avaliação adotado pelos docentes, que os participantes mais referem sentir falta de apoio.

“(...) E as avaliações com a assiduidade e participação continuam a contar (...), são 10% da nota a que nós não conseguimos ter acesso (...).” (P7)

No que diz respeito à relação com os pares parece haver uma maior iniciativa por parte dos TE's para interagir com o grande grupo. Juntam-se em grupos de TE's, quer para facilitar a organização em grupos de trabalho, quer para o convívio por partilha de temas em comum. Referem dificuldade em criar e estabelecer relações interpessoais duradouras pela falta de tempo/disponibilidade.

“(...) Nós depois também somos diferenciados não só pela instituição em si, mas até mesmo pelos colegas, porque há a ideia de que nós somos beneficiados: nós até temos um prazo para poder escolher os melhores horários!” (P4)

No que respeita à entidade empregadora os TE's referem facilidade de aceitação por parte desta em relação à sua condição. Referem existir uma tentativa de conciliação dos horários académico e laboral e que a EE não dificulta nem facilita a sua condição. Referem,

contudo, não haver cumprimento das disposições legais vigentes.

Enquanto dificuldades no contexto de trabalho referem a falta de compreensão e receio do julgamento, principalmente por parte dos pares. Abdicam dos seus direitos legais e do direito ao descanso por sentirem a necessidade de compensar a EE (sentimento de culpa e de dívida). Referem sentir que não há cumprimento da lei, mas não o reivindicam para “não abusar” e aceitam quando há facilitismo no sentido do ajuste de horário, nomeadamente optando por, ao invés de usufruir do dia anterior ao de um exame, realizar um horário de trabalho supostamente mais favorável (e.g., horário de abertura ao invés de horário de fecho de loja).

“É extremamente difícil psicologicamente, porque nós sabemos que podemos usufruir dos nossos direitos (...). (...) Não vou abusar dos meus direitos, não vou usufruir de todos os meus direitos, mesmo que sejam direitos. Vou tentar criar aqui um equilíbrio (...).” (P2)

No contexto de trabalho são referidos dois apoios principais: a compreensão por parte da chefia e o incentivo por parte dos subordinados. Os participantes parecem direccionar o foco para os aspetos que se mostram mais problemáticos e/ou que são fontes de insatisfação.

As sugestões de melhoria que mencionam relativamente à instituição de formação contemplam horários de atendimento dos serviços pós-laborais e/ou por marcação; prioridade no atendimento nos serviços; horários de aulas em regime pós-laboral; apoio da mentoria direccionado aos TE's; realização por avaliação contínua de mais unidades curriculares; mais compreensão por parte do universo global; alargamento do horário da biblioteca; possibilidade de assistir a aulas em turmas diferentes; reconsideração dos critérios de avaliação.

“O facto de não haver um pós-laboral também não é qualquer pessoa que trabalha que consegue fazer este curso.” (P4)

Já para a entidade empregadora a sugestão mais consensual foca-se na atribuição dos direitos previstos na lei. Há, adicionalmente, a sugestão de premiar o esforço através da integração nos quadros da empresa na área de formação, caso a estrutura organizacional o permita e a contabilização objetiva das horas de trabalho.

“Acho que, no mínimo, aquilo que está previsto na lei.” (P6)

4. CONCLUSÕES

Considerando os resultados acima expostos pode concluir-se que, de um modo geral, são congruentes com os encontrados em estudos anteriores no que respeita às motivações de ingresso, nomeadamente no que respeita ao facto de terem origem em motivos profissionais, económicos, pessoais e/ou sociais (Pereira, 2009) sendo que o principal motivo assenta no interesse em usar a formação como complemento à profissão atual numa perspetiva de procura da progressão na carreira, da valorização pessoal e também do reconhecimento social (Fischer, Yan & Stewart, 2003; Long, 2004; Monteagudo, 2008; Newstead & Hoskins, 2003, as cited in Quintas *et al.*, 2014; OCDE, 1987; Pereira, 2017). Neste sentido, percebe-se que os participantes procuram investir na formação com vista a garantir um melhor desempenho profissional. A exemplo de outros estudos (Kirby, Biever, Martinez & Gómez, 2004), os resultados sugerem ainda que os participantes com filhos apontam a vontade de dar/ser o exemplo enquanto um dos principais fatores motivadores.

O sentimento de realização pessoal após o ingresso concretiza-se através dos bons resultados atingidos. Sempre que obtêm sucesso nasce um sentimento de vitória, de conquista que traz consigo sentimentos de realização e valorização por todo o investimento realizado (Quintas *et al.*, 2014; Oliveira e Temudo, 2008). Considerando as dificuldades da empregabilidade e contrariamente a estudos anteriores, os resultados apontam para que os fatores influenciadores da escolha do curso se baseiem no desejo prévio pelo curso em si e impossibilidade de realização do mesmo num tempo passado ou na complementaridade que daria à atual área de formação e função profissional, dados que se cruzam com as motivações para o ingresso. É de relevância referir a cultura de meritocracia e espírito de sacrifício evidentes – os participantes referem que para atingir o sucesso é necessário um grande esforço, disciplina e método e que não há lugar para facilitismos (Quintas *et al.*, 2014).

A integração académica do TE não é concretizada nos mesmos moldes que a de um estudante ordinário. Sendo a conjuntura de vida diferente, nomeadamente no que respeita à dinâmica de assumir mais papéis na sociedade e de, por vezes, o regime de ingresso não ser o mesmo ou haver diferenças de idades, nem sempre é fácil para o TE integrar-se junto do grupo de pares e conviver com a nova realidade académica. São apontadas várias dificuldades, nomeadamente ao nível de familiarização com os procedimentos dos serviços e meios tecnológicos de aprendizagem, integração junto do grupo de pares mais juniores (Quintas *et al.*, 2014) e da gestão eficaz dos seus recursos direcionados para o estudo e a aprendizagem.

Considerando estas dificuldades, a instauração de mecanismos de monitorização do percurso académico que não os legalmente instituídos parece pertinente (Fragoso *et al.*, 2014; Soares, Almeida & Ferreira, 2010), como referem os participantes, por exemplo, através de um redireccionamento do foco da mentoria e de um maior esclarecimento da própria faculdade e dos seus serviços. É importante ainda considerar os efeitos do estatuto – enquanto “rótulo”: os participantes referem sentir mudança nas atitudes da docência e da EF, referindo um estereótipo negativo que sentem estar instituído para com os TE’s e falta de empatia, compreensão e apoio por parte dos docentes (Sissel *et al.*, 2001; Richardson e King, 1998 in Amorim, 2018; Marques & Silva, 2017).

Conciliar o trabalho com o estudo não parece uma tarefa fácil e pode relacionar-se com o insucesso escolar (Vargas & Paula, 2012). Os resultados indicam que a conciliação de papéis não é facilitada e há repercussões negativas. Enquanto dificuldades apontam a gestão do tempo como a maior (Pereira, 2017; Carlson & Grywacz, 2008) – nunca parece ser suficiente. Neste contexto, sobressaem sentimentos de sobrecarga física e psicológica: não conseguem relaxar nem dedicar tempo e disponibilidade mental para momentos de lazer; têm poucas horas de sono e fadiga (Pereira, 2017; Fontana & Brigo, 2011), descrevem dificuldades de concentração e percebem-se em esforço mental e inclusive há perda de apetite (Savescu, Stoe e Rotaru, 2017; Quintas *et al.*, 2014). É de sublinhar que apesar de não ser objetivo do estudo contrastar a experiência de homens e mulheres TE’s, a exemplo do observado noutros estudos (*e.g.*, Costa, 2011; Oliveira & Themudo, 2008), os resultados mostraram que as mulheres que assumem responsabilidades parentais e domésticas terão dificuldade acrescida na gestão das exigências provindas da conciliação trabalho-estudo.

Esta impossibilidade de gestão eficaz e saudável traduz-se, na prática, pela dificuldade em estabelecer relações interpessoais duradouras (Savescu, Stoe & Rotaru, 2017). Independentemente de todas as dificuldades experienciadas, o esforço que a gestão e harmonização destes vários papéis implica, constitui-se um motivo de orgulho para a larga maioria dos participantes e traz, consigo, um sentimento de realização e satisfação pessoal bem como ganhos ao nível de autoestima (Pereira, 2017).

À semelhança das conclusões de Oliveira e Themudo (2008), os resultados sugerem que não há o pensamento de abandono do curso. De facto, os participantes mostram-se determinados em finalizar o curso, mesmo que não o seja possível dentro do tempo previsto estipulado, colocando-se a hipótese de desistência apenas *in extremis*. A conclusão do curso parece constituir um ponto de honra mais porque representa uma vitória pessoal e não tanto porque represente a oportunidade de uma reconversão profissional desejada.

Os resultados deste estudo acentuam a necessidade de ajustar políticas internas empresariais considerando as necessidades deste público-alvo e de redefinir e ajustar os apoios disponibilizados por parte da instituição formadora. De facto, ainda que refiram aspetos positivos em termos do modo como a sua atividade académica é vista pela organização a que profissionalmente estão ligados e a sua atividade laboral é acomodada pela Faculdade, o foco é maioritariamente direcionado para a falta de apoios que sentem ter. As soluções que propõem para os problemas que, no contexto académico, decorrem da condição de TE mostram a importância extrema e o papel primordial que a faculdade pode assumir enquanto agente facilitador (Soares, Almeida & Ferreira, 2010; Tamulienė, 2014) através de medidas que possam incrementar a probabilidade de sucesso académico (Zequera, Ziskin e Torres, 2016). Cabe à instituição de formação adaptar as suas práticas ao estudante e não o inverso (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011), redefinindo estratégias e planos de ação que promovam a equidade e igualdade de oportunidades (Silva e Nascimento, 2010).

No meio organizacional é essencial deixar cair a ideia de que dentro do contexto laboral o espaço de manobra para a mudança é reduzido. De facto, há várias empresas com políticas internas que podem facilitar a condição do TE, mas não se vê uma prática comum, tanto que nenhum dos participantes aponta qualquer iniciativa nos seus locais de trabalho que seja facilitadora da sua condição estudantil e/ou de vida. Surpreendentemente, não é prática comum por parte dos participantes o apelo aos direitos que legalmente lhes estão consignados por receio de repercussões negativas no clima interpessoal e/ou mesmo pela culpa de não estarem a colaborar com a organização. Esta dinâmica de conciliação de papéis não parece ser facilitada pelas EE's (Costa, 2011).

Importa que, de facto, o acesso ao ensino superior seja facilitado a todos os públicos, mas que as estruturas de formação estejam preparadas para lidar com as características especiais dos vários perfis de ingresso garantindo que a frequência do ensino superior se pautar pelo acesso a serviços e apoios que promovam o seu bem-estar e sucesso académico. Por outro lado, no contexto de carreiras proteanas (Hall, 2004), em que é esperado que sejam os indivíduos a tomar a iniciativa de investir no seu desenvolvimento profissional gerindo proactivamente as suas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, o mínimo que se pode exigir às empresas é que respeitem e valorizem esses investimentos graças aos quais poderão contar com recursos humanos mais qualificados e, como sugerem os resultados deste estudo, mais comprometidos com o enriquecimento do trabalho que fazem.

Estes são aspetos a valorizar pelos/as psicólogos/as que exerçam a sua atividade tanto no domínio da gestão/orientação de carreira como da gestão de recursos humanos quando se trate

de apoiar a definição de objetivos e de projetos de formação académica (por quem se encontre profissionalmente já ativo) e/ou de investimento profissional (por quem se encontre a estudar mas deseje ou necessite de trabalhar) dos seus alvos potenciais. Os resultados encontrados fornecem pistas valiosas no que se refere à exploração de motivações e à antecipação dos desafios futuros do duplo papel podendo contribuir para um maior realismo da escolha e para um maior empenho no planeamento de vida por forma a acomodar as vivências e exigências inerentes a essa opção. No plano dos apoios percebidos, os resultados encontrados também realçam aquele que pode ser o papel dos/as psicólogos na consultoria às empresas e às instituições de formação tendo em vista a definição de medidas e práticas que, reconhecendo os esforços dos TE's, legitimem e tornem sustentável a conciliação trabalho-estudo, otimizando essa opção tanto em benefício dos TE's (pela promoção das condições do seu desenvolvimento/aprendizagem ao longo da vida), como das instituições de formação (pela promoção dos indicadores de integração e sucesso académico desta fileira de estudantes) como das organizações (pela melhoria do perfil de competências dos seus colaboradores).

Nesta investigação procurou-se não só incidir nos desafios e problemáticas do quotidiano dos TE's como também em soluções propostas pelos mesmos, práticas e aplicáveis, que pudessem contribuir para uma melhoria substancial do seu dia-a-dia. O facto de se ter dado voz aqueles que vivem, na primeira pessoa, as dificuldades inerentes à conciliação do trabalho e do estudo, por vezes na articulação ainda com outros papéis e responsabilidades sociais, terá sido o principal mérito deste estudo. Como é óbvio, não obstante o cuidado colocado na sua organização metodológica, esta investigação não está isenta de limitações. Algumas delas constituem mais um sinal do que os resultados evidenciaram acerca das dificuldades de gestão do tempo por parte dos participantes. Com efeito, não foi possível alargar a participação no estudo a mais TE's, ocorreram, por motivo de incompatibilidade de agenda, duas desistências e foi necessário ajustar a recolha de dados, nomeadamente, por via da entrevista coletiva, às conveniências temporais dos participantes.

Tendo em conta que a experiência dos participantes enquanto estudantes está contextualizada num estabelecimento específico de ensino superior (a FPCEUP), considera-se que poderá ter interesse o alargamento do estudo a outras faculdades da Universidade do Porto e a outras universidades e institutos politécnicos do país, contemplando tanto o ensino público como o ensino privado, e abrangendo situações distintas do ponto de vista, por exemplo, da oferta de formação em regime pós-laboral. Seria desta forma possível estabelecer comparações e alcançar conclusões mais seguras em relação às práticas que, do ponto de vista dos TE's, são suscetíveis de contribuir para melhorar a experiência deste contingente especial

de estudantes. De igual modo, considerando o fenómeno e os agentes envolvidos, parece mostrar-se relevante que a investigação futura possa privilegiar a exploração da perspetiva das entidades empregadoras, das instituições de formação e dos parceiros diretos de papel (*e.g.*, companheiros/as, filhos/as, colegas de trabalho,...) face ao estatuto de TE segundo um ângulo de 360° que permita compreender o objeto de estudo de forma mais sistémica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P.A. & Adler, P. in Baker, S. & Edwards, R. (2012). How many qualitative interviews is enough. *National Centre for Research Methods Review Paper*.
- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta. Research Gate.
- Almeida, L. & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10347/4434>.
- Amorim, J.P. (2018). Mature student's access to higher education: A critical analysis of the impact of the 23+ policy in Portugal. Wiley. doi:10.1111/ejed.12283.
- Badalo, C. & César, M. (2009). A escola e o mundo do trabalho: Uma conjugação difícil para os estudantes adultos. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Baptista, J & Engrácia, P. (2018). Percursos no Superior: Situação após 4 anos dos alunos inscritos em licenciaturas de 3 anos. Retrieved from <http://www.dgeec.mec.pt/np4/414>.
- Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barone, T. L. (2017). "Sleep is on the back burner": Working students and sleep. *The Social Science Journal*, 54(2), 159-167.
- Barros, R. (2015). As políticas do Ensino Superior em Portugal e o caso dos trabalhadores não tradicionais: Reflexões sobre o direito dos alunos à educação (superior). Research Gate. doi:10.19177/prppge.v9e162015364-383.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 47-78.
- Carlson, D.S. & Grywacz, J.G. (2008). Reflections and Future Directions on Measurement in Work-Family Research. In K. Korabik, D.S.Lero & D.L. Whitehead (Eds.), *Handbook of Work-Family Integration: Research, Theory and Best Practices*, 57-73.

Código do Trabalho. (2018). CITE.

Costa, C.M. (2011). As práticas de gestão de recursos humanos que conciliam a tripla jornada: a perspetiva dos trabalhadores-estudantes do ensino superior. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, Lisboa).

Dantas, B.S & Silva, L.V. (2016). O cotidiano do trabalhador-estudante: Dimensões ideológicas dos discursos e práticas. *Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 2(3), 273-294.

Denning, E. C., Brannan, D., Murphy, L. A., Losco, J. A., & Payne, D. N. (2018). Not All Roles Are the Same: An Examination Between Work-Family-School Satisfaction, Social Integration, and Negative Affect Among College Students. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 23(2).

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016). Relatório sobre a avaliação do acesso ao Ensino Superior. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.11/6045>.

Finch, H. & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.

Fragoso, A.; Quintas, H.; Gonçalves, T.; Ribeiro, C. (2014). Estudantes maiores de 23 anos na Universidade do Algarve: Uma contribuição para a melhoria do sucesso. *Documentos Ualg-12*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.1/3140>.

Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing: The art of science. In Denzin, N & Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Fontana, R. & Brigo, L. (2011). Estudar e trabalhar: percepções de técnicos de enfermagem sobre esta escolha. *Research Gate*. 16 (1): 128-133. doi:10.1590/S1414-81452012000100017.

Gomes, D. F. N. (2016). Construção da identidade profissional em jovens universitários bolsistas: um estudo a partir dos valores e das definições de âncoras de carreira. (Tese de doutoramento). Retrieved from <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/1897>.

Great Place to Work (2019). *Best Workplaces 2019*. Retrieved from <https://www.greatplacetowork.pt/best-workplaces-topic/best-workplaces-2019-top-25-empresas-premios-sociais>.

Great Place to Work (2018). *World's Best Workplaces*. Retrieved from <https://www.greatplacetowork.com/best-workplaces/worldsbest/2018>.

Hall, D. (2004), "The protean career: A quarter-century journey", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 65, pp. 1-13.

- Kirby, P. G., Biever, J. L., Martinez, I. G., & Gómez, J. P. (2004). Adults returning to school: The impact of family and work. *The Journal of Psychology*, 138, 65–76. doi:10.3200/JRLP.138.1.65-76
- Kuenzer, A.Z. (2001). Exclusão includente e inclusão excludente: A nova foma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, trabalho e educação*, 3, 77-96.
- Lei nº 105/2009 de 14 de Setembro. Diário da República. Regulamentação e Alteração ao Código do Trabalho.
- Marques, B. & Silva, M. (2017). Trabalhadores-alunos: Motivações e desafios que configuram um cenário de luta. I Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação.
- Nascimento, I.M.G. (2007). Investimento no trabalho e na parentalidade e relação interpapéis: Uma análise da transmissão intergeracional (Tese de doutoramento). Retrieved from <https://hdl.handle.net/10216/106310>.
- Nunes, S. A. D. S. (2016). Adaptabilidade de carreira: Estudo comparativo entre candidatos e estudantes do curso superior de psicologia (Tese de doutoramento). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/25358>.
- OCDE. (1987). *Adults in Higher Education*. Paris.
- Oliveira, M. & Temudo, Eva. (2008). Mulheres estudantes trabalhadoras na Universidade do Porto – uma licenciatura “fora de tempo” ou “sem tempo”? Instituto Paulo Freire de Portugal.
- Diário da República nº 246/2 – II Série. (2011). Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Pereira, E. A. D. S. A. (2009). Alunos maiores de 23 anos: Motivações para o ingresso no ensino superior na UP. (Dissertação de mestrado). Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20327/2/mesteduadapereiraalunos000084953.pdf>.
- Pereira, S.A.R. (2017). Saliência dos papéis e satisfação com os papéis de vida: A influência da perceção do apoio organizacional numa amostra de trabalhadores-estudantes. (Tese de mestrado). Retrieved from https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33361/1/ulfpie052876_tm_tese.pdf.
- Quintas, H.; Gonçalves, T.; Ribeiro, C.; Monteiro, R. & Fragoso, A. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*. 27(2), pp. 33-56.
- Santos, R. & Nascimento, I. (2010). Os estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior

- português: Estudo crítico e revisão documental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol. 11, No.1, 73-82.
- Savickas, M. (1991). Improving Career Time Perspective. In Brown, D. & Brooks, L. (Eds.), *Career Counseling Techniques* (pp. 236-248). Allyn & Bacon.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 745-754.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 42–70. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2010). Os estudantes maiores de 23 anos no ensino superior português: Estudo crítico e revisão documental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 73-82.
- Sissel, P. A., Hansman, C. A. & Kasworm C. E. (2001). The Politics of Neglect: Adult Learners in Higher Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 91, 17-27.
- Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica (QSA). In *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 153-165). Universidade do Minho. Conselho Académico.
- Tamulienė, R. (2014). Adjusting College Students' Support Services to Students' Type: Lithuania's Case. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 438-446.
- Teixeira, E. & Apoluceno, I. (n.d.). Cuidados éticos na pesquisa: Formação dos estudantes no ensino superior.
- Vargas, Hustana & Paula, M. (2012). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: Desafio público a ser enfrentado. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(2).
- Veloso, Elza F. R. (2012). *Carreiras sem fronteiras e transição profissional no Brasil: Desafios e oportunidades para pessoas e organizações*. São Paulo: Atlas.
- Zesquera, D.D.; Ziskin, M. & Torres, V. (2016). Faculty views of “nontraditional students: aligning perspectives for student success”. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. Vol.20(1), 29-46.

ANEXOS

I. Pedido de colaboração

Car@ Colega,

Encontro-me, neste momento, no 5.º ano do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto a desenvolver a minha dissertação de mestrado sob a orientação da Prof. Doutora Inês Nascimento.

A investigação em causa tem como objetivo principal compreender, de um modo global, a experiência (psicológica e de vida) dos estudantes do MIP que possuam o estatuto especial de Trabalhador-Estudante (TE). Neste sentido, pretendo com este email solicitar a sua colaboração na referida investigação. Tal colaboração assumirá duas formas:

- (1) a participação numa entrevista coletiva na qual serão abordadas questões socioinstitucionais mais genéricas diretamente ligadas ao próprio estatuto de TE;
- (2) a resposta a uma entrevista individual cujo objetivo é aceder às perceções e vivências pessoais relativamente à sua condição de TE. As entrevistas individuais serão gravadas em formato de áudio e a entrevista coletiva em formato audiovisual.

Será garantida a total confidencialidade dos dados e o anonimato durante todas as fases da investigação através (1) da atribuição de um código que passará a identificar cada participante individual a partir da data da entrevista e (2) da ocultação de qualquer informação que, eventualmente, possa conduzir à identificação do/a participante. A recolha e tratamento dos dados terá unicamente a finalidade a que se destina esta investigação. Os resultados poderão vir a ser objeto de divulgação em eventos e/ou publicações científicas, mas apenas serão apresentados de forma global. A sua colaboração na investigação é totalmente voluntária e, caso pretenda, mesmo depois de aceitar participar, pode vir a desistir a qualquer momento.

Se estiver disponível e interessado/a em participar, envie, por favor, mensagem para o endereço up201405048@fpce.up.pt indicando a sua recetividade para esta colaboração. Assim que possível, retomaremos o contacto consigo a fim de proceder ao agendamento da recolha de dados.

Informamos, desde já, que, por razões de natureza temporal, está prevista a participação de um número limitado de TE's pelo que, na chamada para participar, se terá em conta a ordem de chegada da resposta a este pedido de colaboração.

A sua contribuição é de uma enorme relevância pelo que, caso tenha alguma dúvida

e/ou questão, peço que entre em contacto comigo através do email up201405048@fpce.up.pt.

Aguardamos o favor da sua resposta esperando que possa ser positiva.

Saudações académicas,

Brícia Silva (e IN)

II. Consentimento informado

Consentimento Informado



Eu, _____, estudante do _____ ano do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), aceito participar voluntariamente na investigação desenvolvida pela mestrandia Brícia Silva, orientada pela Prof.^a Doutora Inês Nascimento no âmbito da dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, na área de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, acerca da experiência psicológica e das vivências dos trabalhadores-estudantes do Mestrado Integrado em Psicologia da FPCEUP.

Compreendo os termos da minha participação, a qual pode cessar em qualquer momento caso eu assim o entenda, sem que esta decisão tenha qualquer penalização para mim. Tenho conhecimento que a minha participação envolve dois momentos em que aceito participar: (1) uma entrevista coletiva com focos incidentes em questões socioinstitucionais diretamente ligadas ao meu estatuto de TE e (2) uma entrevista individual acerca das minhas perceções e vivências pessoais enquanto TE.

Entendo que toda a informação recolhida será tratada com total confidencialidade e que o meu anonimato será garantido, sendo a minha identidade revelada única e exclusivamente à mestrandia em questão e à/ao assistente presente na entrevista coletiva. Entendo, também, que não poderei revelar nenhuma informação providenciada pelos restantes participantes do estudo, nomeadamente, a que seja produzida no contexto da entrevista coletiva, a não ser com o consentimento dos mesmos. Compreendo, ainda, que será facultada à Direção da FPCEUP e à Associação de Estudantes da FPCEUP uma síntese dos resultados globais de caracterização das necessidades dos TE's avaliadas no estudo, na qual não será, de forma alguma, revelada a minha identidade.

Declaro conceder autorização para a gravação audiovisual da entrevista coletiva e para a gravação em formato áudio da entrevista individual, bem como transcrição das informações por mim transmitidas na(s) entrevista(s).

Estou ciente de que não existe nenhuma contrapartida para esta minha colaboração a não ser a que resulte da possibilidade que as entrevistas me ofereçam de refletir, de forma mais estruturada, acerca da minha própria experiência enquanto TE. Também estou consciente de que não se antecipam prejuízos pessoais decorrentes da minha participação. Poderei, eventualmente, experimentar algum desconforto emocional se, porventura, a minha vivência enquanto TE se estiver a mostrar particularmente negativa. Nesse caso, a situação de entrevista poderá constituir uma oportunidade para a expressão e libertação desses sentimentos.

Estou informado/a de que me será enviada a transcrição da entrevista individual após a sua realização e que posso comentar e/ou proceder a alterações à mesma, incluindo adicionar e/ou alterar informação que considere pertinente e/ou ocultar informação que possa pretender que não seja considerada para análise. Sei também que, assim que o estudo for concluído, terei acesso, tão cedo quanto possível, a um exemplar da dissertação e, caso seja do meu interesse nesse momento, terei a possibilidade de discutir os resultados obtidos com as investigadoras e os demais participantes interessados.

Posto isto, declaro que concordo em participar voluntariamente na investigação em causa estando devidamente esclarecido/a acerca dos objetivos deste estudo, das características do mesmo, das formas da minha participação, dos meus direitos e do que me será solicitado.

Porto, _____ de _____ de 2018

(Assinatura do Participante)

III. Questionário sociobiográfico

Questionário – Pré-entrevista Individual

O presente questionário destina-se a obter alguns dados sociobiográficos relevantes que permitam caracterizar melhor a sua situação enquanto estudante de Psicologia do Mestrado Integrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), permitindo a redução do tempo necessário para a entrevista individual por obtenção a priori destes dados. No email que rececionou com o link deste questionário encontra, em anexo, dois ficheiros que, em caso de dúvida, o poderão ajudar a responder às questões n.º 9 (“regimes_de_ingresso”) e n.º 16 (“tipos_de_contrato”).

Obrigada pela sua colaboração!

1. Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

2. Idade

3. Código Postal do local de residência

4. Código Postal do local de trabalho

5. Estado Civil

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a) ou em União de Facto
- ☐ Separado(a)
- ☐ Divorciado(a)
- ☐ Viúvo(a)

6. N.º de filhos e idade (e.g.: 1, 13 anos)

7. Adultos a seu cargo (e.g.: cuidador/a da mãe/pai)

- ☐ Sim
- ☐ Não

7.1. Se tem adultos a seu cargo, qual é o grau de parentesco deste/s em relação a si?

8. Ano letivo de ingresso na FPCEUP (e.g.: 2014/2015)

9. Regime de ingresso no Ensino Superior (e.g.: Concurso Especial para Maiores de 23 anos). Em caso de dúvida, consulte o anexo “regimes_de_ingresso”.

- ☐ Regime Geral (Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de Abril): Contingente Geral

- ☐ Regime Geral (Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de Abril): Contingente Especial
- ☐ Regime Especial (Decreto-Lei n.º 393-A/99 de 2 de outubro)
- ☐ Concurso Especial (Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho)
- ☐ Outro

9.1. Caso tenha selecionado uma das quatro últimas opções, especifique qual. Em caso de dúvida, consulte o anexo “regimes_de_ingresso”.

10. Ano do Mestrado Integrado em Psicologia (MIP) que frequenta

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5º ano

11. Curso/s (profissionais, politécnicos ou universitários) frequentado/s, mas não concluídos, antes do ingresso no MIP: identifique o/s curso/s, o ano de ingresso e o ano de interrupção. Exemplo: Geografia, ingresso em 2000, interrupção em 2001

12. Curso/s concluído(s) antes do ingresso no MIP: identifique o curso e o ano de conclusão. Exemplo: Medicina, conclusão em 2010

13. Ano em que iniciou uma atividade profissional remunerada (primeiro emprego, declarado ou não)

14. Atividade/s profissional/ais atual/ais: Indique a/s atividade/s ou função/ões e a data em que a/s iniciou. Exemplo: Professor, 2008 (em caso de contrato de trabalho em funções públicas refira-o e indique concretamente a função desempenhada).

15. Atividade/s profissional/ais anterior/es: Indique as mais relevantes identificando, igualmente, os intervalos de tempo em que não tenha estado profissionalmente ativo/a (caso se aplique), conforme o exemplo seguinte. Exemplo: 2000-2004: Técnico/a superior de XXX; 2004-2005: Desempregado/a; 2005-2006: Vendedor/a... (em caso de contrato de trabalho em funções públicas refira-o e indique concretamente a função desempenhada).

16. Tipo de contrato de trabalho atual. Em caso de dúvida, consulte o anexo “tipos_de_contrato”.

- ☐ Contrato de trabalho a termo certo
- ☐ Contrato de trabalho a termo incerto
- ☐ Contrato sem termo
- ☐ Contrato de trabalho temporário

- ☐ Trabalhador independente
- ☐ Outra: _____

17. Horário de trabalho atual (selecione todas as opções que se aplicam ao seu caso)

- ☐ Em regime de part-time (tempo parcial)
- ☐ Em regime de full-time (tempo integral)
- ☐ Horário diurno
- ☐ Horário noturno (entre as 24h e as 5h)
- ☐ Horário flexível (art.º 56 do Código do Trabalho)
- ☐ Horário por turnos
- ☐ Em regime com horário suplementar (i.e., horas extra)
- ☐ Outra: _____

17.1. Caso trabalhe em horário suplementar (horas extra pagas ou em regime de banco de horas) refira, por favor, a média de horas extra por semana que costuma trabalhar.

18. Complete, por favor, a seguinte frase: “Ser trabalhador(a)-estudante é...”

IV. Guião da entrevista individual



GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Composição: 25 questões

Começar por agradecer a disponibilidade do participante e frisar que a sua participação é voluntária e que este é livre de interromper a entrevista e/ou mesmo abandonar a investigação em qualquer momento. Reforçar que é garantida a confidencialidade dos dados em todos os momentos e que, em nenhuma altura, a identidade dos participantes será revelada a terceiros. Explicar os objetivos da entrevista individual e pedir para começar a gravar a entrevista.

PASSADO

Dimensão pessoal e interpessoal

1. Recue no tempo até ao momento que mais remotamente consiga lembrar-se. Que fatores/experiências ligados às suas relações, dentro ou fora da família, acha que

podem ajudar a compreender que tenha escolhido o curso de Psicologia e não outro curso qualquer?

Dimensão acadêmica

2. Recue no tempo até ao momento que mais remotamente consiga lembrar-se. Que fatores/experiências ligados à sua relação com a escola e com o aprender acha que podem ajudar a compreender que, agora, tenha escolhido o curso de Psicologia e não outro curso qualquer?
3. Até que ponto a forma como lidou com a sua vida académica, incluindo as transições escolares, os sucessos e realizações e as frustrações e insucessos, pode ter influenciado esta decisão de voltar a estudar? E a escolha de estudar Psicologia?
4. Que aspetos do “regresso à escola” ponderou antes do ingresso neste curso? Quais os que o/a fizeram hesitar? Quais os que lhe deram o maior impulso?

Dimensão vocacional

5. Recue no tempo até ao momento que mais remotamente consiga lembrar-se. Quais as profissões que, ao longo do tempo, foi desejando exercer? Que fatores ligados a essas profissões acha que podem ajudar a compreender que, agora, tenha escolhido o curso de Psicologia e não outro curso qualquer?
6. Pense no tipo de pessoa em que se foi tornando e que é hoje: nos seus gostos, nos seus valores, nas suas competências e/ou capacidades, no seu modo de ser. Em que medida considera que a profissão de “psicólogo/a” poderá ser a ideal para si?

Dimensão profissional

7. Recue no tempo até ao momento que mais remotamente consiga lembrar-se. Que fatores/experiências ligados à sua relação com o trabalho e com o trabalhar acha que podem ajudar a compreender que, agora, tenha escolhido o curso de Psicologia e não outro curso qualquer?
8. Até que ponto a forma como tem vindo a lidar com a sua vida profissional, incluindo as transições profissionais, os sucessos e realizações e as frustrações e insucessos, pode ter influenciado esta decisão de voltar a estudar? E a escolha de estudar Psicologia?

Outras dimensões

9. Que outros fatores/experiências e motivações pessoais podem ajudar a compreender (i) a sua decisão de voltar a estudar; (ii) a escolha do curso de Psicologia e não de outro qualquer?
10. Que ideia tinha, no momento do ingresso nesta Faculdade, acerca (i) da Psicologia (ii) de como seria o curso e (iii) de como seria fazer o curso sendo TE? O que mudou, até hoje, na sua visão em relação a estes aspetos?

PRESENTE

1. Que impacto o facto de ser trabalhador-estudante tem na sua vida?
2. Que estratégias utiliza para gerir todos papéis de vida que atualmente desempenha tentando não falhar em nenhum? (familiar, social, profissional e académico)? De 1 a 10 quanto diria que consegue alcançar um bom equilíbrio entre esses papéis? Porquê? (perceber que papéis ficam a ganhar e quais os que ficam a perder)?
3. Que impacto o facto de ser trabalhador-estudante tem em si, no seu bem-estar (físico e psicológico) e qualidade de vida?
4. Que estratégias utiliza para minimizar o desgaste (físico e psicológico) que resulta do facto de ser TE? De 1 a 10 quanto diria que o papel de trabalhador-estudante lhe traz felicidade? Porquê? (tentar perceber ganhos e perdas pessoais associadas)?
5. Em que aspetos e/ou momentos a resposta às exigências do curso o/a faz descurar os outros papéis de vida e/ou o seu bem-estar? Porquê?
6. Que tipo de coisas lhe permitem manter-se motivado para o curso nos momentos mais complicados (do próprio curso, da conciliação de papeis e de bem-estar)?
7. Que tipo de coisas afetam negativamente a sua motivação para o curso?
8. De 1 a 10 quanto diria que o curso de Psicologia está a corresponder às suas expectativas? Porquê? (tentar perceber o que corresponde, o que fica aquém e o que superou as expectativas)?
9. Em que medida o que hoje o/a motiva para o curso é o mesmo que o/a motivou quando, anteriormente, decidiu escolhê-lo? O que é que explica essa diferença (entre a/s motivação/ões antes e agora, se a resposta indicar que há diferenças)?

FUTURO

1. De 1 a 10 quanto diria que é provável vir a concluir o curso? Porquê? (tentar perceber a resposta) Em que situação(ões) ou cenário(s) poderá vir a colocar-se a hipótese de desistir/abandonar o curso?
2. Quais são os seus planos relativamente aos próximos anos de formação no curso (prosseguir ou não para o 2.º ciclo; área a escolher no 4.º ano; tema da investigação de mestrado; contexto de estágio; ...)?
3. Até que ponto considera que o facto de fazer o curso na condição de trabalhador-estudante acrescentará mais aprendizagens e competências às que o curso em si mesmo lhe permitirá desenvolver? E o inverso: até que ponto considera que o facto de fazer o curso na condição de trabalhador estudante, limitará as aprendizagens e competências que o curso em si mesmo lhe permitirá desenvolver?
4. Tendo em consideração as suas ambições pessoais e a conjuntura económica e do mercado de trabalho, que perspetiva tem de vir a exercer a atividade de Psicólogo/a?
5. Quando concluir esta formação em Psicologia, que planos específicos tem em relação ao uso a dar aos conhecimentos e competências por si adquiridas no curso, no contexto dos seus projetos profissionais e/ou de gestão da carreira?
6. Projete-se no tempo até ao momento mais longínquo da sua vida em que consiga imaginar-se. Que momento é esse? Para que lhe está a servir o curso de Psicologia nessa altura?

V. Guião da entrevista coletiva

GUIÃO DE ENTREVISTA: *FOCUS GROUP*

Composição: 18 questões



Começar por agradecer a disponibilidade dos participantes e frisar que a sua participação é voluntária e que são livres de abandonar a investigação em qualquer momento. Reforçar que é garantida a confidencialidade dos dados em todos os momentos e que em nenhuma altura serão reveladas as suas identidades a não ser naquele momento e à moderadora e assistente (apresentar e explicar a função desta). Mencionar que as informações reveladas por todos os participantes não deverão ser divulgadas pelos participantes fora do espaço de discussão, a não ser com o consentimento dos mesmos. Explicar o objetivo do *Focus Group* pedir para começar a fazer gravação audiovisual.

1. O estatuto especial

1.1. O que é ser trabalhador-estudante?

1.2. Em que medida consideram que este é um estatuto realmente especial?

1.3. Quais as principais necessidades de um TE?

1.4. Que verbo vos parece adequar-se melhor à resposta da instituição formadora às V. necessidades enquanto TE?

Compreender

Diferenciar

Facilitar

Ajustar

Valorizar

Integrar

1.5. Que verbo vos parece adequar-se melhor à resposta da entidade empregadora às V. necessidades enquanto TE?

Compreender

Diferenciar

Facilitar

Ajustar

Valorizar

Integrar

2. Contexto académico

2.1. Quais as principais dificuldades que encontraram na Faculdade quando iniciaram o curso de Psicologia pelo facto de serem TE's?

2.2. Com que dificuldades continuam a deparar-se na Faculdade pelo facto de serem TE's?

2.3. Que vantagens/desvantagens o estatuto de TE traz aos estudantes de Psicologia da Faculdade por comparação aos estudantes ordinários?

2.4. Com que tipo (s) de apoio(s) os TE's do curso de Psicologia podem contar na Faculdade, a cada um destes níveis:

2.4.1. Adaptação ao meio académico

2.4.2. Relação/comunicação com órgãos de gestão e serviços

- 2.4.3. Plano de estudos do curso (número de UC's; créditos; dificuldade/exigência das UC's...)
- 2.4.4. Relação/comunicação com docentes
- 2.4.5. Práticas pedagógicas
 - 2.4.5.1. Frequência das aulas (regime de frequência; horários; controlo de assiduidade)
 - 2.4.5.2. Modos de avaliação (trabalhos de grupo; avaliação contínua; assiduidade...)
 - 2.4.5.3. Acesso a materiais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem
- 2.4.6. Relação/comunicação com os pares
- 2.5. A qual(ais) destes níveis mais tendem a sentir falta de apoio(s)? Porquê?
- 2.6. Que mudanças/melhorias gostariam de ver postas em prática na Faculdade em relação aos TE's, a cada um destes níveis e/ou outros?

3. Contexto de trabalho

- 3.1. Quando decidiram (re)ingressar no ensino superior e o noticiaram à vossa entidade empregadora, como foi recebida a notícia?
- 3.2. Quais as principais dificuldades que encontraram no V. local de trabalho quando iniciaram o curso de Psicologia pelo facto de serem TE's?
- 3.3. Com que dificuldades continuam a deparar-se no V. local de trabalho pelo facto de serem TE's?
- 3.4. Que vantagens/desvantagens o estatuto de TE vos traz por comparação aos colegas de trabalho que não estudam?
- 3.5. Com que tipo(s) de apoio(s) podem contar no V. local de trabalho pelo facto de serem TE's?
- 3.6. De que tipo(s) de apoio mais tendem a sentir falta da parte do V. local de trabalho? Porquê?
- 3.7. Que mudanças/melhorias gostariam de ver postas em prática no V. local de trabalho em relação aos TE's?

VI. Categorias e definições operacionais

Enfoque temporal em análise. Enunciação e/ou descrição de eventos ou vivências anteriores situadas no espaço temporal do passado, relativos a memórias antigas ou mais recentes, mas não atuais.				
Passado	Dimensão pessoal e interpessoal		Referente às experiências e vivências do foro relacional, nomeadamente do foro familiar e/ou respeitante ao círculo de pessoas próximas.	
	Dimensão académica	Referente às experiências e vivências do foro escolar e académico desde memórias mais precoces até às mais atuais e à influência deste percurso na escolha do curso. Inclui perceções acerca da aprendizagem e que possam advir de lembranças de períodos de transição, sucessos e insucessos.		
		Fatores motivadores do reingresso no ES	Fatores impulsionadores que se revelaram motivadores no período de ponderação da escolha do curso.	
		Fatores desmotivadores do reingresso no ES	Fatores de hesitação e/ou desmotivadores ponderados previamente à escolha do curso.	
	Dimensão vocacional		Referente à confrontação do indivíduo com a reformulação dos projetos de vida ao longo do tempo e à adequação da profissão desejada ao <i>self</i> .	
	Dimensão profissional		Fatores ligados à relação com o trabalho e influência do percurso profissional na escolha do curso. Inclui perceções acerca do trabalho e que possam advir de lembranças de períodos de transição, sucessos e insucessos.	
	Conceções acerca da Psicologia, do curso e da realização do curso enquanto TE		Expectativas e perceções anteriores à frequência do curso acerca deste, da Psicologia e da realização deste considerando a sua condição de trabalhador-estudante.	
Enfoque temporal em análise. Enunciação e/ou descrição de eventos ou vivências situadas temporalmente na atualidade.				
Presente	Consequências percebidas da condição de ser TE	Referente às consequências positivas e/ou negativas sentidas nas várias áreas da vida do indivíduo, de um modo geral, subcategorizado em a) consequências físicas e b) consequências psicológicas. Poderão incluir-se aspetos do foro emocional e/ou instrumental respeitantes a qualquer dimensão significativa da sua vida (académica, profissional, pessoal, social e familiar).		
		Físicas	Referente às consequências percebidas, positivas e/ou negativas e repercussões fisiológicas que advêm da condição da conciliação de papéis e da gestão das várias áreas da vida.	

		Psicológicas	Referente às consequências e efeitos positivos e/ou negativos e repercussões psicológicas que advêm da condição da conciliação de papéis e da gestão das várias áreas da vida.
		Vantagens do estatuto	Elementos benéficos e facilitadores do estatuto no decorrer da vida quotidiana do TE influentes nas várias dimensões.
		Desvantagens do estatuto	Elementos dificultadores ou não facilitadores do estatuto no decorrer da vida quotidiana do TE influentes nas várias dimensões.
	Estratégias de conciliação dos papéis	Meios de autogestão e dinâmicas utilizadas para conciliar e articular todos os papéis desempenhados nas várias áreas da vida do indivíduo com vista ao equilíbrio. Abordam-se os papéis dominantes e os papéis mais negligenciados.	
	Estratégias de maximização do bem-estar	Recursos e métodos utilizados para procurar assegurar o bem-estar e a minimização dos impactos negativos. Tratam-se de meios acionados pelo próprio ou referentes a outrem em prol do próprio que tornem ou ajudem a tornar mais facilitadoras as condições a que estão submetidos.	
	Motivação para o curso	Manutenção da voluntariedade de persecução do objetivo de concluir a formação e forças intrínsecas e/ou extrínsecas que a fomentam.	
		Fatores motivadores	Fatores que se revelam fontes motivadoras para a permanência ou continuidade no curso.
		Fatores desmotivadores	Fatores obstaculizadores ou desmotivadores para a permanência ou continuidade no curso.
		Gestão de expectativas	Correspondência entre as expectativas anteriores à inscrição no curso e ao confronto com a realidade. Inclui os elementos contributivos para a diferenciação entre esse momento e a atualidade (nos casos em que a haja).
	Resposta da entidade formadora	Apoios e/ou ausência de apoios por parte da faculdade para assegurar a boa integração, vivência e organização pessoal dos TE's nos contextos em que se inserem e relações que estabelecem.	
		Adaptação académica	Apoio durante o período de transição e de adaptação ao contexto académico.
		Relação e comunicação com serviços e órgãos de gestão	Referente à relação e à comunicação estabelecida com os órgãos de gestão (como a direção) e os serviços da faculdade (serviços académicos, de informática...).
		Relação e comunicação com a docência	Referente à relação estabelecida e à abertura de comunicação com os docentes.
		Práticas pedagógicas	Alusiva às práticas quotidianas adotadas pela docência, nomeadamente aos níveis de frequência das aulas, de modos de avaliação e de disponibilização de material de apoio à aprendizagem.
		Relação com os pares	Referente à relação estabelecida com os colegas de turma e da faculdade, no geral.
	Resposta da entidade empregadora	Apoios e/ou ausência de apoios por parte da entidade empregadora para facilitar a organização pessoal dos TE's no quadro profissional-académico e de outros papéis, como o familiar.	
		Abertura à condição	Abertura para a aceitação e compreensão da dualidade trabalho/estudo a que o trabalhador está submetido.
		Dificuldades no	Dificuldades com que se deparam no quotidiano do trabalho –

		contexto de trabalho	com os pares ou superiores/inferiores hierárquicos.
		Apoios no contexto de trabalho	Apoios e/ou flexibilidade da entidade empregadora que facilitam o quotidiano do indivíduo.
	Sugestões práticas de melhoria	Propostas de melhoria apresentadas para a instituição formadora e entidade empregadora que podem colmatar necessidades sentidas pelos TE's nos vários contextos em que se inserem diariamente e assegurar uma melhor e/ou mais fácil gestão diária dos afazeres quotidianos.	
		Direcionadas à instituição de formação	
		Direcionadas à entidade empregadora	
Enfoque temporal em análise. Enunciação e/ou descrição de planos desenhados com previsão futura. É respeitante a todas as considerações que surjam com visualização no espaço temporal do futuro.			
Futuro	Previsão de término do curso	Previsão futura para a conclusão do curso ou conjecturando a possibilidade de abandonar ou desistir do curso.	
	Planos específicos delineados	Projetos específicos definidos para um futuro breve e mais longínquo, durante e após a conclusão da formação, num quadro académico/profissional.	
	Aprendizagens e competências adquiridas da realização do curso enquanto TE	Referente às aprendizagens e competências consideradas adquiridas, consequentes à realização do curso enquanto TE.	
	Limitações previstas da realização do curso enquanto TE	Referente às limitações das aprendizagens e competências adquiridas de forma incompleta e/ou por adquirir provenientes da realização do curso enquanto TE.	
	Perspetivas de empregabilidade	Relativa às perspectivas de empregabilidade futuras considerando a conjuntura económica e as motivações pessoais no âmbito de vir a exercer dentro da área da Psicologia.	
	Projeção futura da utilidade da formação	Perspetiva futura longínqua da utilidade da formação dentro da esfera pessoal e profissional.	

VII. Categorização com excertos

Categoria	Excertos relevantes
Dimensão pessoal e interpessoal (2.º nível)	<p><i>“Acho que desde sempre me lembro de lidar com pessoas e querer ajudar pessoas. Claro que também tive histórias familiares complicadas (...) que acho que me alertaram para a Psicologia. Às vezes as coisas não se dão naquele momento, mas não quer dizer que se abandonem completamente, porque é uma questão de timing.” (P4)</i></p> <p><i>“Um primo meu, que pronto, despoletou uma esquizofrenia por consumos de cannabis. Todo o mundo das drogas também me interessa (...)” (P3)</i></p> <p><i>“Eu sempre quis Psicologia, desde o meu sétimo ano (...) e era por eu gostar de ajudar as pessoas. (...)” (P5)</i></p> <p><i>“Comecei a perceber que se calhar a Psicologia não tem efeito em Portugal, não tem tipo valor e que é muito importante para percebermos as dinâmicas e como as coisas funcionam e como é que as pessoas se comportam na verdade. (...) Eu vim para aqui muito no objetivo de tentar ajudar as pessoas que os outros psicólogos não se preocupavam em ajudar, como os agressores, os prisioneiros (...)” (P7)</i></p> <p><i>“(...) O meu pai desde nova que eu me apercebo que criava situações conflituosas em casa, especialmente com a minha mãe e que mais tarde se vieram a revelar numa depressão com alguns episódios de esquizofrenia (...) e isso acabou por fragilizar muito as relações interpessoais da nossa família (...). (...) E isso acabou por me tornar numa pessoa com capacidades de mediação, de tolerância (...), de tentar compreender também um bocadinho a situação.” (P2)</i></p> <p><i>“Quando eu tinha mais ou menos doze anos estava numa conversa com uma amiga minha da escola (...) e ela estava a contar-me a situação dos seus familiares (...) e depois eu lembrei-me que o que eu gostaria de fazer se calhar um dia era ser psicóloga.” (P2)</i></p>
Dimensão Académica (2.º nível)	<p><i>“Por não ter tido as oportunidades que gostaria de ter tido, a nível pessoal e a nível familiar e a nível económico, agora sim (...) foi a oportunidade que eu tive a consciência que poderia ser a altura ideal.” (P1)</i></p> <p><i>“Foi a questão de estabilizar um bocadinho e poder voltar atrás, porque na altura não foi possível (...)” (P3)</i></p> <p><i>“Eu primeiro tive muitos problemas logo na primária em integrar-me (...), comecei a desenvolver essa parte de (...) perceber o porquê das pessoas (...) terem certos comportamentos.” (P7)</i></p> <p><i>“Psicologia marcou-me na altura, foi uma disciplina que gostei (...). Ficou sempre o bichinho.” (P4)</i></p> <p><i>“Era mais do que a relação professor-aluno (...). A questão de aprender (...). A parte das relações e do comportamento motivou-me um bocadinho.” (P6)</i></p> <p><i>“(...) Os meus pais não iriam ter possibilidades de me pôr no ensino superior (...), ficou sempre aquela frustração de não ir para o ensino superior.” (P8)</i></p>

Fatores motivadores do reingresso no ES (3.º nível)	<p><i>“(…) A minha motivação grande é a minha filha (...). Eu acho que à medida que vai crescendo, vai olhando para nós, tanto para mim como para a minha esposa, como exemplos.” (P1)</i></p> <p><i>“Os meus filhos saíram de casa, já formados, e ficou aquele... ficou mesmo aquele vazio (...). Eu trabalho no hospital e precisava de qualquer coisa diferente (...).” (P6)</i></p> <p><i>“(…) Dizerem-me que eu não era capaz.” (P8)</i></p>
Fatores desmotivadores do reingresso no ES (3.º nível)	<p><i>“Muitos, que isto é muita difícil (...). Conciliar a minha vida familiar, foi conseguir ter estrutura no meu trabalho (...). E depois há aqueles medos normais (...) que têm a ver principalmente com alguma falta de capacidades, (...) a memória, o pensar em voltar e não ter método, não ter ritmo (...)” (P4)</i></p> <p><i>“Hesitar talvez a minha disponibilidade e eu saberia que ia ser muito custoso e está a ser (...). (...) Pelo facto de ter uma filha e estar casado e a minha esposa também trabalhar. É o tempo que aqui joga sempre contra alguma hipótese de eu não poder avançar...” (P1)</i></p> <p><i>“O hesitar foi o receio de estar enferrujado.” (P8)</i></p>

“Isto foi um tema que eu nunca pensei sobre... porque é que eu escolhi psicologia. (...) A não ser o facto de a determinada altura eu estar muito desorientada no 9.º ano (...) e lembro-me que na altura não havia psicóloga. Mais não fosse, foi o clique para a Psicologia, pronto (...). O meu entendimento da Psicologia é que nada é completamente transparente. É um desafio constante, é a descoberta do outro. (...) No meu grupo de amigos normalmente as pessoas sentiam-se muito à vontade para conversar comigo.” (P3)

“Eu acho que sempre tive algum entendimento sobre as pessoas, sobre o que as pessoas pensam, o que está para trás das pessoas (...).” (P4)

“Era a via do ensino, eu gostava muito de ser professor (...), esta imagem que eu tento transmitir, podermos ser um ponto de referência para algumas pessoas (...). Mas nunca tive essa imagem de ser alguma coisa ou que gostasse de ser no futuro. Fui sempre adaptando-me ao avançar do tempo. (...) A minha vida não foi muito fácil e tive que (...) me fazer à vida e me desenrascar.” (P1)

“Eu quando era pequenina as crianças costumam brincar às mães e aos pais no recreio (...) e eu obrigava as pessoas a chorarem para eu as tratar!” / “(...) Acabou por me influenciar só pelo motivo de eu achar direito muito concreto e a psicologia é muito mais subjetiva. (...) Vejo-me a lidar com casos que me tragam mais pressão e mais desafio (...).” (P5)

*“Olha, em 94 eu juntei dois postais em casa, nas minhas mãos. Eu tinha *ocultação da entidade* e *ocultação da entidade* para entrar e tinha de passar nos testes nos dois lados. Eu escolhi a *ocultação da entidade* por dinheiro.” (P8)*

“Depois fiz a licenciatura em Biotecnologia. Fui trabalhar durante quatro anos... (...) Depois então comecei a perceber (...) o que é que eu queria da minha vida (...). (...) Fazer essa reflexão para trás, o que é que eu queria ser, o que é que eu perdi, onde é que eu fui... (...) Porque é que eu fui para Biotecnologia e porque é que eu cheguei ao final e disse que não é bem isto que eu quero fazer da minha vida. (...) Foi durante esse processo [de terapia] que se calhar eu descobri que era esse o caminho que eu queria (...) não a nível clínico (...), mas que a psicologia iria ser a base para a minha forma de trabalhar e não especificamente a profissão que vou ter, mas a forma como eu quero trabalhar, a forma como eu me quero... que bases é que eu quero ter como profissional. (...) A razão pela qual estou em POST, por exemplo, é essa, é porque o que mais me interessa na área da psicologia (...) é a procura da vocação e de criar e de como é que se procura, e como é que nós descobrimos e que caminhos, que ajudas (...).” (P2)

<p>Dimensão profissional (2.º nível)</p>	<p><i>“A nível profissional sim, pela última ocupação que eu tenho e que é a atual, que é na área da saúde e que temos frequentemente contacto com alguns casos em que nós temos que recorrer à dita Psicologia (...). Uma falta de ar é uma falta de ar (...), é muito técnico e aqui não.” (P1)</i></p> <p><i>“(…) Eu passo a vida a ouvir as pessoas. (...) As pessoas têm uma grande necessidade de falar, de contar as suas coisas (...) e eu acho que nós conseguimos estabelecer uma relação muito próxima com as pessoas.” (P4)</i></p> <p><i>“(…) Terá mais a ver com a minha prática profissional (...), já era uma área que eu tinha posto a hipótese de seguir (...). (...) Como estou na área da Psiquiatria interessou-me mais a psicologia (...). A psicologia foi mais um complemento para mim, porque acho que me facilita o trabalho (...). É mesmo gerir os conflitos, não entrar em litígio (...) e tentar estratégias realmente que as coisas funcionem o melhor possível quando se trabalha num serviço a lidar com pessoas.” (P6)</i></p> <p><i>“A partir do momento em que eu comecei a trabalhar num restaurante. Nós lidamos com muitas pessoas (...), começamos a perceber como é que nós somos na relação com o outro (...).” (P7)</i></p> <p><i>“Ah, eu tenho, a trabalhar, a conduzir comboios, eu já tive doze acidentes. Resultaram oito mortos, quatro feridos, quase todos por suicídio. Mas é uma realidade que eu recorrentemente lido com isto e comecei a achar que havia ali alguma coisa que estava mal.” (P8)</i></p>
<p>Conceções acerca da Psicologia, do curso e da realização do curso enquanto TE (2.º nível)</p>	<p><i>“A ideia que eu tinha do curso de psicologia era muito geral, não era nada do que eu tive a realidade no primeiro ano (...). A minha procura pela competência e pelas bases assustou-me um bocadinho no primeiro ano, porque é muito teórico. (...) Tinha a ideia que num curso superior destes ia ser mais prático, muito mais direcionado. Eu sabia que ia ser muito, muito difícil. (...) Estou perfeitamente consciente das dificuldades que são e que irei continuar a ter, mas é uma das características de ser TE (...).” (P1)</i></p> <p><i>“Ia ser fácil, era o que eu pensava (...). Eu sou vaidosa por ser TE, porque é um orgulho (...).” (P3)</i></p> <p><i>“(…) Uma ideia muito naïve do que isto é (...), que isto não é tão romântico como parece (...). Eu entrei cá a pensar em psicologia clínica (...) e isto é um universo mais vasto.” (P4)</i></p> <p><i>“A tradicional ideia da psicologia de um psicólogo num gabinete com uma pessoa (...), cheguei aqui e dei-me com o mundo todo da psicologia (...).” (P5)</i></p> <p><i>“Sobretudo o primeiro ano é muito teórico (...). É um bocado maçador, sinceramente (...). Eu esperava outra coisa, mais prático.” (P6)</i></p> <p><i>“Eu vim demasiado confiante. Toda a gente me dizia que ia ser muito difícil eu conciliar tudo e eu achava que ia ser o super-homem e que ia ser tudo muito fácil.” (P7)</i></p> <p><i>“Eu pensei que o curso tivesse uma maior predominância prática (...). Eu mudei muito a perspetiva que eu tinha em relação a certas coisas à custa deste curso (...). Eu vinha com ideias totalmente diferentes (...). Eu aprendi que nem tudo é preto, nem tudo é branco, nas zonas cinzentas é que é preciso fazer análise disso (...). Eu era mais feliz quando sabia menos (...). Eu valorizo certas coisas que se eu não tivesse a informação que tenho hoje passava-me à margem e não me afetava (...).” (P8)</i></p>

<p>Considerações sobre ser TE (2.º nível)</p>	<p><i>"(...) É uma opção. Exige determinados sacrifícios (...), mas a partir do momento em que é uma opção é como receber em troca algo que me satisfaz (...), é uma satisfação que por vezes nos traz alguns problemas (...). Acho que os benefícios são mais do que as dificuldades e consigo ultrapassar essas dificuldades."</i> (P6)</p> <p><i>"(...) É uma luuuta."</i> (P4)</p> <p><i>"Sou mais sortuda do que estas pessoas todas. Eu estou aqui porque quero e porque gosto (...). Ser TE (...) é o orgulho, muito orgulho e a organização. Organizar a nossa vida de forma a conseguirmos responder a todas as áreas. Responder aos nossos hobbies, responder à nossa família, responder a todas as nossas realidades."</i> (P3)</p> <p><i>"Ser TE sem dúvida que é uma opção. (...) É um desafio, mas também é um orgulho, porque apesar dos dissabores que nos traz é um orgulho poder estar a estudar e conciliar a nossa vida toda e as coisas andarem para a frente e nós conseguirmos (...). (...) Acho que é um misto entre uma responsabilidade acrescida e um benefício. (...) Esta escolha de nós sermos trabalhadores, tentamos conciliar todo o resto da nossa vida (...) também é uma forma de nós nos valorizarmos (...) e termos que fazer estas escolhas por nós, por uma (...) escolha que nós queremos. E isso também acho que acaba por ser um desenvolvimento pessoal através do sermos estudantes."</i> (P2)</p>
<p>Físicas (3.º nível)</p>	<p><i>"A nível profissional tem, mas é só o desgaste físico... (...) Nós não somos nenhuns super-homens, nem supermulheres e temos essas quebras."</i> (P1)</p> <p><i>"Eu acho que é a mais a nível de (...) descanso."</i> (P2)</p> <p><i>"Eu ando completamente exausto, mesmo. (...) Eu durmo de 4 a 5 horas por dia (...)."</i> (P8)</p> <p><i>"Eu sinto-me morta, porque o ter que trabalhar e o ter que estudar é ter atividade, é ter sempre alguma coisa para fazer."</i> (P3)</p> <p><i>"(...) Ando sempre cansada, ando sempre com sono (...). Desde que comecei o curso já tive oscilação de peso."</i> (P4)</p> <p><i>"(...) Acaba por ser um bocado cansativo e, às vezes, muito."</i> (P5)</p> <p><i>"A nível físico, sinceramente, não noto muito."</i> (P6)</p> <p><i>"(...) Fases de exame é aquele estado de burnout. Eu sinto que o meu corpo vais desligar a qualquer momento (...)."</i> (P7)</p>

<p>Psicológicas (3.º nível)</p>	<p><i>“Mental sim, mas (...) será mais aqui [na faculdade]. (...) Não consigo estar tão alerta como grande parte dos meus colegas (...) e acabo por sucumbir ao esforço (...).” (P1)</i></p> <p><i>“É cansativo. Há sempre aqueles momentos que uma pessoa desmotiva um bocadinho (...). (...) Há aqueles momentos em que uma pessoa chega ao fim do dia e precisa de estudar, mas não lhe apetece, mas depois fica com aquele peso na consciência (...).” (P6)</i></p> <p><i>“(...) Dá-me bem-estar, autossatisfação, acho que em termos de autoestima também acho que me faz sentir melhor.” (P6)</i></p> <p><i>“Porque depois não consigo aguentar tudo. E eu acho que isso é o maior problema. (...) O facto de não estar presente (...) a nível de mindfulness nos sítios, de sempre estar muito nervosa (...). Impede-me de viver a 100% os momentos de relaxamento e os momentos de diversão (...), mas por outro lado tenho outras preocupações na minha vida e relativizo os problemas do trabalho (...), são tantas as responsabilidades que os problemas perdem a importância (...).” (P2)</i></p> <p><i>“O trabalho (...) acaba por ser um bocado libertador do stress (...).” / “(...) No ano passado eu ‘tava com muitas coisas (...) e eu chegou uma altura que ‘tava a ter um break total (...).” (P5)</i></p> <p><i>“Eu acho que me sinto mais útil, que me sinto mais capaz de fazer as coisas e que me sinto mais organizada.” (P7)</i></p>
<p>Sociais (3.º nível)</p>	<p><i>“Os jantares da empresa, tipo, eles fazem um por mês, mas tem de ser muito tarde porque é depois da loja fechar (...). Ou seja, se eu no dia a seguir tiver aulas às nove (...) eu não vou sair de lá às duas da manhã para acordar às sete...” (P7)</i></p> <p><i>“Passas a vida a justificar tudo a toda a gente.” (P4)</i></p> <p><i>“Eu sinto que falto em todo o lado, sinceramente.” (P3)</i></p> <p><i>“Nós somos trabalhadores-estudantes e temos uma família, nem sempre o outro lado compreende muito bem estas opções (...).” (P6)</i></p> <p><i>“Nós temos que nos dedicar e às vezes é essa a dedicação que eu às vezes peço por não a ter, porque às vezes eu não tenho tempo.” (P1)</i></p> <p><i>“Ocupa-me muito do meu tempo (...).” (P3)</i></p> <p><i>“Outra vantagem positiva é o facto de eu conseguir organizar muito melhor o meu tempo. (...) Eu não tenho três meses de férias, eu tenho provavelmente uma semana de férias, e com sorte.” (P5)</i></p> <p><i>“Sinto que não aproveito a vida universitária como se calhar se não fosse trabalhadora-estudante aproveitaria.” (P7)</i></p> <p><i>“(...) Fez-me começar a ser mais organizada (...). Como TE é sempre tudo em cima da hora, porque nós não temos tempo de fazer antes do tempo (...). Acabou por me fazer perceber que se eu tenho meia hora naquele dia, eu tenho que aproveitar aquela meia hora (...) porque eu depois posso não ter aquele tempo (...).” (P7)</i></p> <p><i>“(...) Há momentos em que eu sinto que podia tirar muito melhores notas se tivesse mais tempo...” (P5)</i></p>

<p>Vantagens do estatuto (3.º nível)</p>	<p><i>"(...) Há um benefício que nós temos, que é a facilidade de podermos faltar a algumas aulas. (...) O facto de termos a possibilidade de fazer um exame em época especial (...)." (P3)</i></p> <p><i>"(...) Eu tenho a oportunidade de ter um período em que estou noutra sítio, noutra ambiente com outras pessoas a ver outras coisas (...)." (P2)</i></p> <p><i>"É o podermos faltar, que teoricamente é uma vantagem (...) que depois na prática não sei se isso nos é assim tão favorável (...). Fiquei a saber hoje que há uma época especial. (...) Depois há é realmente uma série de desvantagens que quase parecem vantagens, porque é esta história de sermos dispensadas em algumas coisas, mas depois sobrecarregam-nos outras." (P4)</i></p>
<p>Desvantagens do estatuto (3.º nível)</p>	<p><i>"(...) Tendo em conta que eu tinha uma licenciatura acharam por bem atribuir-me uma tarefa que supostamente eu não tinha que a desenvolver (...). Não era da minha competência." (P3)</i></p> <p><i>"(...) O estatuto em si não altera nada. (...) Não serve para nada." (P7)</i></p> <p><i>"Eu não acho nada de especial." (P8)</i></p> <p><i>"Eu acho que até nos prejudica, sinceramente. (...) O resto dos miúdos entra naquela "Ah, mas tu não és obrigada a vir" [às aulas]... Mas isso não é uma mais-valia. Nós estamos dispensadas das que estamos, mas depois ficamos com a matéria a faltar. Acaba por não nos beneficiar, mas pelo contrário." (P4)</i></p> <p><i>"(...) Eles tentam colmatar isso com o facto de nós fazermos o horário primeiro, mas isso é muito útil para quem tem horários fixos (...). Eu não consigo estar a trocar de horários todas as semanas ou todos os meses (...)." (P7)</i></p>

Estratégias de conciliação dos papéis (2.º nível)	<p><i>"Aniversários, festas de aniversários (...) eu não posso." (P5)</i></p> <p><i>"É exigente em termos de organização do meu dia-a-dia, que me obriga a ser muito mais metódica. (...) O facto de eu estar a estudar não pode (...) fazer com que eu deixe de dar a atenção ao meu marido ou aos filhos (...)." (P6)</i></p> <p><i>"Falhar eu falho. Eu não consigo não falhar. (...) Quando tenho trabalhos para entregar e quando tenho exames (...) quem fica penalizado é a minha vida pessoal." (P1)</i></p> <p><i>"(...) Ir equilibrando. Negociar (...)." (P2)</i></p> <p><i>"É planejar, planejar o nosso tempo e disciplinar-nos" (P3)</i></p> <p><i>"Isto é uma luta. É assim a palavra de ordem, luta. (...) Eu nem estou aqui [faculdade] a 100%, nem estou em casa a 100%, nem sou mãe a 100%. (...) Depois tento é repartir o tempo, mas já não exigindo tanto a mim mesma (...), porque sei que isso não é possível. (...) Além de ser TE também tenho família e uma casa para cuidar e é isso, é preciso muito método." (P4)</i></p> <p><i>"Eu acabo sempre por falhar em algum. (...) Eu tento-me guiar e tento coordenar as coisas, (...) mas 90% das vezes elas 'tão descontroladas, porque eu não consigo dar atenção a tudo o que tenho (...)." (P5)</i></p> <p><i>"(...) Estruturo um bocadinho o meu dia seguinte." (P6)</i></p> <p><i>"Agenda. Ao minuto. Sim, muito organizada. (...) Se 'tiver escrito eu vou-me sentir culpada por não fazer. (...) Faz-me ser mais organizada (...). Acaba por ser um bocadinho faculdade-trabalho." (P7)</i></p> <p><i>"Desde o mestrado que estou em tempo parcial. Portanto, eu na licenciatura consegui conciliar sempre todas as disciplinas com o horário de trabalho e agora, desde que vim aqui para a faculdade estou a tempo parcial (...)." (P2)</i></p>
Estratégias de maximização do bem-estar (2.º nível)	<p><i>"Físico eu tento-me manter ativo (...). A nível mental eu tenho um truquezinho que eu faço: é um clique que se algo me está a incomodar (...) eu consigo desligar o botão (...). Por vezes isolo-me e as pessoas não compreendem (...)." (P1)</i></p> <p><i>"O tempo 'tá sempre do nosso lado. (...) Há de haver um momento em que as coisas vão melhorar." (P3)</i></p> <p><i>"(...) Fazer antidepressivos, porque notava que havia momentos em que me ia muito abaixo (...)." (P4)</i></p> <p><i>"Faltar às aulas e dormir." (P5)</i></p> <p><i>"A nível psicológico às vezes surge esse dia menos bom, mas também é temporário, consigo reverter a situação, (...) talvez pela idade." (P6)</i></p> <p><i>"Ginásio, que não minimiza em nada o desgaste físico, mas eu acho que a nível psicológico é muito bom. A nível do desgaste físico (...) é mesmo levar ao limite." (P7)</i></p> <p><i>"Epá, olha, físico não. (...) Se estratégias eu deveria ter? Deveria. Agora que ando cansado ando, ando estourado." (P8)</i></p>

Fatores motivadores (3.º nível)	<p><i>“É a realização de estar a conseguir, etapa a etapa, ir passando estes semestres. (...) E eu continuo a ter a mesma motivação de quando eu quis este curso (...)” (P1)</i></p> <p><i>“Acima de tudo também é desafiante, é um orgulho saber que estou a conseguir fazer as coisas.” (P2)</i></p> <p><i>“(...) Eu gosto muito de aprender e nesta área que me interessa muito. (...) Nunca é tarde. Se calhar o ter a possibilidade de explicar isso às pessoas para mim é positivo, deixa-me feliz.” (P3)</i></p> <p><i>“(...) Penso que isto pode vir a ser uma escola para ele [filho] e ele ver que (...) quando nós queremos uma coisa temos de lutar por ela. (...) Apesar de andar muito cansada (...) também me traz uma satisfação muito grande, porque acho que tenho orgulho de mim. (...) É a questão de me valorizar (...), é uma certa vontade, ou uma grande necessidade, de mudar a minha área de trabalho, que também já estou cansada dela.” (P4)</i></p> <p><i>“Os que disseram que eu não era capaz. E eu não vou desistir, nunca.” (P8)</i></p> <p><i>“(...) É muito importante ter uma certificação dos meus conhecimentos (...)” (P2)</i></p>
Fatores desmotivadores (3.º nível)	<p><i>“(...) É um bocado o cansaço de trabalhar e estudar e gerir tudo e perceber que ainda me falta... *suspira*. (...) Cansa, desgasta um bocado, fico a pensar se não estou a perder algumas coisas da minha vida pessoal pelo facto de estar ainda a estudar (...). O sistema às vezes desmotiva-me (...)” (P2)</i></p> <p><i>“(4) O cansaço. (6) *suspiro* e algumas experiências do dia-a-dia no trabalho (...), mas eu também não deixo que isso interfira, chego aqui e ‘tamos, é outra porta, nós temos que separar aqui os campos (...)” (P1)</i></p> <p><i>“O cansaço, a falta de dinheiro (...)” (P4)</i></p> <p><i>“(...) O facto de ter cadeiras que não gosto (...), o facto de pensar “ah se calhar podia ‘tar a fazer outra coisa.” (P5)</i></p> <p><i>“Por vezes vem aquela “mas e para que é que eu ‘tou a fazer o curso, se não vou exercer (...), é uma despesa extra (...)” (P6)</i></p>
Gestão de expectativas (3.º nível)	<p><i>“Eu sou feliz a ser trabalhadora-estudante, mas se pudesse evitar claro que evitava.” (P5)</i></p> <p><i>“Eu sinto que preciso de fazer uma reorientação vocacional (...) para perceber porque é que eu estou aqui, porque é que eu estou a continuar (...)” (P2)</i></p> <p><i>“Acho que na altura [a escolha do curso] era por motivos familiares e acho que agora é muito mais pela perspetiva que tenho do futuro e pelas hipóteses (...) do que posso vir a fazer e do quão isso pode mudar pelo menos a zona em que vivo ou a zona em que vou viver.” (P7)</i></p>

“Eu senti apenas alguma dificuldade em não ter assim uma ligação, não ter ligações com os pares nos primeiros anos, porque às vezes é importante...” (P3)

“A minha maior dificuldade foi realmente o acesso à Dropbox, esses procedimentos (...), eu não estava tão habituada a trabalhar com esse género de tecnologias (...)” (P6)

“(...) Eu não me sinto integrada na UP. Mal me consigo integrar na faculdade, quanto mais no sistema da UP.” (P2)

“(...) Quando eu entrei nós não pudemos escolher o horário. Foi-nos atribuído assim. (...) Vi-me obrigada a mudar de emprego para conseguir conciliar. (...) O que me acontecia muitas vezes é que faltava muito às aulas, principalmente de manhã (...), era impensável, porque eu não conseguia. Estava exausta do fim-de-semana todo.” (P5)

“(...) A minha mentora ficou meio perdida comigo, porque eu acho que devo ser uma realidade diferente do que habitualmente ela tem (...). Notei que fui super discriminada (...) por causa do banco Santander, (...) eu já não estava incluída por causa da minha idade. (...) Mas eu tenho colegas com trintas, quarentas e cinquenta anos que não têm mentor. Nem sequer sabiam que havia mentoria (...).” (P4)

“Quer a mentoria, quer os alunos de outros anos (...) as pessoas ajudam-se muito. Eu acho que nós sentimos mais apoio dos alunos de anos anteriores, sejam eles quem forem, do que propriamente das estruturas da faculdade (...).” (P7)

“(...) Eu tive a sorte de calhar com uma mentora que também tinha sido TE como eu, e era, então ela ajudou-me imenso nessas coisas a nível de tudo.” (P5)

“(...) Acho que nós somos pouco esclarecidos. (...) Funcionamento de coisas como biblioteca. (...) Acho que era preciso um sítio para, se as pessoas não têm possibilidade durante o dia poderem fazer, pronto, fora de horas, não é, porque realmente nós temos outra realidade.” (P4)

“Ah, eu tenho outra coisa a falar, que é o facto da faculdade só estar aberta até à meia-noite para estudar. (...) Tenho que andar à procura de faculdades que estão abertas a noite toda quando muitas delas não permitem a entrada a alunos que não sejam da faculdade (...).” (P5)

“(…) Eu venho de carro e vejo que há muitos lugares, normalmente o parque de estacionamento não está cheio. Há de haver lugares, não deve estar nunca toda a gente ao mesmo tempo na faculdade (...), há pequenas coisas que complicam muito. (...) Acho que os serviços não estão adaptados aos TE's (...), as coisas estão formatadas para determinado... público-alvo (...). (...) Acho que, apesar de tudo, há um esforço da faculdade, porque há coisas que eles têm aqui, como seja (...) os TE's serem os primeiros a inscrever-se (...) que noutras não há. (...) Se calhar pelo tipo de faculdade que é, também mau seria se não funcionasse assim, não é. Uma faculdade de psicologia! As pessoas têm de pensar um bocadinho nestas coisas.” (P6)

“(…) Nós não temos estacionamento. O porque da faculdade, inscrevi-me, estou à espera de ver, não há lugar, pagar na rua por favor (...). (...) Às vezes entre sair do trabalho e chegar aqui, entre levar o meu filho à escola e chegar aqui eu tenho quinze minutos e nós termos de andar à procura de estacionamento lá em cascos de rolha (...). (...) Nós temos pouco tempo, andamos de um lado para o outro e devíamos ter um sítio para estacionar (...)” (P4)

“(…) Há situações que só consigo resolver nos serviços académicos (...), há situações que seria muito mais simples nós resolvermos presencialmente (...) e o horário acho que é muito focado (...) nas pessoas que têm uma disponibilidade (...) total, normal, digamos assim.” (P3)

“Eu saí do trabalho, tentei fazer a matrícula e já não conseguia. (...) Que raio de benesse é essa que se dá a um trabalhador-estudante?” (P4)

“A Universidade de Aveiro tem uma secretaria virtual: há um site específico que permite fazer pedidos, certificações, inscrições, horários (...), é lá que ‘tá tudo. (...) Aqui na faculdade (...) a informação da secretaria está NAS NOTÍCIAS. (...) O sistema não está organizado (...)” (P2)

“(…) A secretaria tem flexibilidade, os procedimentos é que não são flexíveis (...). (...) Preciso do estatuto e já não vou a tempo de o meter, porque o estatuto tem de ser colocado até X dia (...)” (P2)

“Eu tentar encontrar um contacto com os professores e eles não me responderem (...). Tendo em conta que sou TE, não tenho a disponibilidade para vir aqui (...). Infelizmente temos casos graves (...) em que os professores muito provavelmente porque estão cheios de trabalho, mas passa um, dois, três meses em que não nos dão uma resposta (...). Tornava-se complicado para mim gerir o esforço que era feito para chegar a um determinado local e depois haver uma espécie de... até parecia desleixo por parte do docente (...). Eu tive professores que foram muito compreensivos comigo, que marcaram reuniões fora da sua hora de atendimento (...).” (P3)

“Irritam-me professores que não conseguem compreender o outro lado (...). Se eles são psicólogos e não conseguem compreender, o que é que eu ‘tou aqui a fazer? (...) Há formas que os professores falam, mesmo sem ser com TE’s, quando os colegas colocam alguma sugestão ou não concordam com alguma coisa que são tao rígidas, tão diretas, tão agressivas que eu não percebo como é que conseguem vir de pessoas que têm o curso que eu ‘tou a tirar (...).” (P7)

“Eu tenho notado uma maior resistência da parte dos professores para com os TE’s. Há uma espécie de estereótipo negativo. (...) As palavras que dizem parecem ser de aceitação e de compreensão, mas o tom com que falam e a forma com que depois acabam por até classificar de forma inferior a nível de notas os TE’s, de uma forma muito clara, nota-se que há uma certa tendência de alguns professores a encararem o facto de as pessoas serem trabalhadoras como algo negativo (...). Os professores avaliam os trabalhos consoante nós estamos presentes ou ausentes das aulas. E eu tive uma nota inferior do que essas pessoas [do mesmo grupo] só porque devo ter faltado a mais umas duas aulas (...). Os professores comunicam isto como algo que já é pejorativo, que é negativo, “Ah, e tal, sabem que ela é TE... (...) Os professores deviam ser mais imunes a certo tipo de preconceitos e avaliar as pessoas um bocadinho mais pela mesma medida. Eu não deveria ter de me dirigir a um professor para justificar que eu como TE à semana X tenho que faltar!” (P2)

“(...) Acaba por se ficar na mão deles [dos docentes]. (...) Acho que é preciso aí uma sensibilidade para perceber que se nós estamos cá é porque queremos muito e se temos trabalho é porque também precisamos (...).” (P4)

“Toda a gente conhece os professores e há professores nesta faculdade que uma pessoa chega ali e eu às vezes sentia isto não é, eu fiz 60 quilómetros para ir ali ouvir um homem ler uns papéis que eu também sei ler em casa (...). Há algumas cadeiras que o professor não dá, dá um livro, por exemplo, mas nem sequer os power-points põe no sigarra ou no moodle. (...) Apesar de tudo, nós temos que ser avaliados e temos que mostrar que sabemos aquilo que o professor disse. Pronto e isso é difícil (...).” (P6)

“(...) Às vezes há certas coisas que os professores comunicam que não estão em mais lado nenhum. Eles só vão dizer, não põem no moodle, ficam entre as pessoas que foram à aula e os alunos nem sempre integram bem as pessoas nos grupos de comunicação já existentes, não vão falar de outras coisas porque acham que toda a gente esteve presente (...).” (P2)

“(...) Hoje tivemos uma aula prática, a participação contava e eu fui falar com o professor (...) tendo em conta que sou TE e posso não conseguir estar presente em todas as aulas. O que ele me respondeu foi “é prejudicada nesse aspeto.” (P7)

“Se o TE não tem obrigatoriamente de estar naquela aula teórica, a priori não deveria estar sujeito a esse critério, não é (...).” (P6)

“(...) Não podia mesmo frequentar as aulas, não tinha essa disponibilidade e quando tentei falar com a professora para tentar arranjar uma solução ou fazer um trabalho sobre determinado de tema (...) ela disse-me “Não, é impossível, não vai fazer a disciplina” (...). (...) Nem houve sequer um esforço por tentar enquadrar, por tentar arranjar uma forma de avaliar (...).” (P3)

“(...) Ele diz que é 10%, que 10% da nota refere-se à assiduidade e presença nas aulas (...) E essa não marcação com alguma antecedência (...) das provas, das entregas dos trabalhos, essa flexibilização (...) eu acho isso uma falta de respeito (...). Eu quando vim para o mestrado eu percebi que havia extremas dificuldades nos critérios de avaliação para os professores criarem opções para quem não pode frequentar as aulas. (...) Mesmo que haja o fator de avaliação da participação e frequência nas aulas esse fator tem de ser contabilizado de uma forma objetiva, clara e concreta.” (P2)

“(...) E as avaliações com a assiduidade e participação continuam a contar (...), são 10% da nota a que nós não conseguimos ter acesso (...).” (P7)

“(...) Nós não podemos avaliar o que aconteceu à pessoa por ter chegado atrasada, nós não sabemos o trabalho, o esforço, o empenho, a vontade, a dedicação que aquela pessoa tem e que fez para poder chegar atrasada a uma aula e aproveitar se calhar só uma hora (...). Se nós realmente somos avaliados na parte da assiduidade e da pontualidade... É realmente muito injusto (...).” (P3)

“(...) Nós estamos vinculados a uma turma, mas depois é muito complicado também por uma questão de trabalho, se não temos horário, haver professores que não nos deixam vir assistir a outra turma. (...) Somos nós que fisicamente nos temos a disponibilizar, somos nós que nos estamos a sobrecarregar (...). (...) Por exemplo, não me deram a oportunidade de eu fazer grupo com a outra turma a que eu vinha assistir (...), abri mão do trabalho de grupo, quando foram 40% (...) porque eu não conseguia vir àquela aula e eu tinha que fazer trabalho de grupo com aquela turma (...).” (P4)

“(...) Nós não tiramos férias ou nós, se trabalhamos, não podemos tirar férias para estudar para cinco, seis, sete exames que são todos na mesma altura.” (P4)

“Os únicos apoios que eu tenho (...) é o facto de haver uma Dropbox que apresenta sebtas de todas as uc's [unidades curriculares], porque se não fossem essas sebtas...” (P5)

“(...) São os primeiros nas aulas teóricas a dizer que os power-points não chegam e que a bibliografia não chega, mas há gente que tem estatuto para não ter que ir às aulas. Nós temos o direito de ter acesso aos mesmos materiais.” (P7)

“Gosto muito, até gosto de estar com pessoas mais novas, apesar de que sinto que quando, na turma em que estou, há um conjunto de alunos mais velhos, a interação é mais fácil (...). Já tive grupos de trabalho com jovens e é mais difícil, não é, por causa dos horários, mas em que estive perfeitamente, em que jogamos perfeitamente uns com os outros e em que senti que eles estavam disponíveis (...). Normalmente juntamo-nos mais [em grupos de TE’s] (...) por facilidade de depois conjugarmos os nossos tempos para trabalhos de grupo. Como todos nós sentimos as mesmas dificuldades é mais fácil (...). (...) Houve professores que, quando era na formação de trabalho de grupo eles próprios sugeriam (...).” (P6)

“(...) Nós depois também somos diferenciados não só pela instituição em si, mas até mesmo pelos colegas, porque há a ideia de que nós somos beneficiados: nós até temos um prazo para poder escolher os melhores horários!” (P4)

“As pessoas não estão, não pensaram que há outras pessoas que voltaram a estudar e que motivos é que as levam a mudar de curso e o que é que leva uma pessoa aos 23 anos decidir entrar na universidade (...). E quando nós fazemos o percurso ao contrário, não é, quando nós somos mais velhos e voltamos a estudar, já sabemos o que é que vamos encontrar (...). Então nós é que vamos preparados e mentalizados para interagir com eles e não o contrário. (...) As pessoas vão criando atividades entre si, entre a turma, e nós como não estamos tão presentes ou tão disponíveis é normal que as pessoas não se relacionem tanto connosco. (...) Tendencialmente as pessoas que são TE’s acabam por se juntar mais, há uma afinidade maior, há um tema de conversa que nos liga, as dificuldades e as escolhas também nos ligam (...). (...) Como nós temos maior tendência a nos ligarmos aos TE’s, essas pessoas também por vezes faltam a aulas que nós faltamos (...) e realmente o que acontece é (...) quando nós nos apoiamos nesses pares [estudantes ordinários] (...)” (P2)

“Nos trabalhos de grupo (...) normalmente as pessoas costumam compreender o facto de sermos TE’s e enquadram os (...) horários nos nossos. Fazem o sacrifício de ficarem até um bocadinho mais tarde e de se alongarem nos trabalhos noite dentro (...). (...) Só o ano passado é que senti o que era ter um grupo da faculdade. (...) Com um grupo é diferente, porque as pessoas vão-nos atualizando, vão-nos falando (...)” (P3)

“(...) É muito difícil uma pessoa que trabalha das nove às cinco ou das nove às seis conseguir conciliar os horários com alguém que só estuda e depois claro que o grupo se sente injustiçado porque a outra pessoa não participou tanto (...)” (P7)

“(...) Pessoas da mesma idade acabam por falar a mesma língua e num instante se envolvem e não sei quê. Nós mais velhos é um bocado... E chego imensas vezes a dizer a colegas “tu não me ‘tás a tratar por você, pois não?, porque passo muito isto (...)” (P4)

“A primeira empresa onde eu estive eu já trabalhava lá há três ou quatro anos e quando eu decidi começar a estudar foi só comunicar, a pessoa aceitou super bem e dava-me a liberdade de ir mais do que seis horas por semana à faculdade (...).” (P2)

“A nível superior (...) consigo me aperceber que não existe nenhum problema nem identificam que eu de alguma forma prejudique o meu trabalho porque estou a estudar, não. (...) Eu sei que tenho que estudar muito bem o horário de trabalho e ajustá-lo com as tarefas da faculdade, sei que tenho que o fazer e é só propor.” (P3)

“A nível de conselho de administração, dessas coisas, não põem entraves, mas também não facilitam.” (P6)

“(...) Esta história de ser TE também depende um bocado do próprio emprego em si (...) e depois os empregos também são diferentes.” (P4)

“E quando eu lhe avisei que não ia mais trabalhar ele foi logo “Ai, não faça isso, não faça isso!” (...) e eu senti que, enquanto trabalhadora, também falhei com a minha entidade empregadora (...). (...) Passei automaticamente para fins-de-semana, mas, por exemplo, não tive férias para não os falhar.” (P5)

“(...) Eu quando fui à entrevista disse logo que estava a estudar e o objetivo seria quando acabasse o curso profissional entrar na faculdade, por isso já foi uma coisa que eles já estavam preparados e que aceitaram muito bem desde o início. Sempre foram muito acessíveis em tudo, só que eu acho que é aquele sentimento de culpa (...), antes dava muito mais, eu antes fazia muito mais e a pessoa ajudou-me e fez-me crescer e eu agora ‘tou a falhar.’” (P7)

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Dificuldades no contexto de trabalho (3.º nível)</p>	<p><i>“Tem aspetos negativos, principalmente no trabalho, porque (...) não há muito a compreensão. Se tivesse começado o estágio ia ter que faltar ao trabalho (...) ou colocar férias (...). E tenho medo que seja mal interpretada (...). É quase como se fosse o peso na consciência de estarmos a usufruir dos nossos direitos (...).” (P3)</i></p> <p><i>“(...) Não nos dão aquelas cinco horas que a lei prevê (...). (P6)</i></p> <p><i>“Eu ia somando e não tirava as férias. (...) Era a minha forma de compensar a minha empresa (...). E esta gestão dentro do próprio, do nosso trabalho, e aquilo que nós achamos que é consumir o tempo que nos pagam para trabalhar com aulas ou com um exame (...) é extremamente difícil psicologicamente, porque nós sabemos que podemos usufruir dos nossos direitos (...). (...) Não vou abusar dos meus direitos, não vou usufruir de todos os meus direitos, mesmo que sejam direitos. Vou tentar criar aqui um equilíbrio (...).” (P2)</i></p> <p><i>“(...) As pessoas [os pares] (...) não compreendem muito bem o porquê, porque é que uma pessoa ao fim de trinta anos numa carreira resolve ir fazer outra coisa. Não é muito comum (...).” (P6)</i></p> <p><i>“(...) Havia uma camarada que era TE já e ela informou-me logo de tudo aquilo que eram dificuldades que eu havia de enfrentar e bateu tudo certinho. Normalmente nós não somos muito bem-vistos pelos nossos camaradas, porque somos mal interpretados (...).” (P3)</i></p> <p><i>“(...) Eu tenho que pedir a clientes todos os dias (...) para serem flexíveis comigo, não é só uma pessoa, não é só um patrão a quem eu tenho que dizer que vou chegar atrasada (...).” (P4)</i></p> <p><i>“Eu senti mais dificuldade a nível dos colegas de trabalho do que do patrão. “Tu só vens 16 horas por semana”... Mas eu não estou o resto da semana sem fazer nada! (...) Havia funcionários que, às vezes, ‘tavamos lá cinco e mandavam-se três embora e ficava sempre eu e outro rapaz (...) e eu sentia sempre que era falta de vontade. E o que nos diziam era “Ah, mas eles trabalham aqui a semana toda”. Pois, mas eu tenho outras coisas para fazer a semana toda também! (...) Devia ser uma coisa rotativa e não carregar só os TE’s porque pensam que como só trabalhamos ao fim-de-semana ao fim-de-semana podemos dar o litro.” (P7)</i></p> <p><i>“(...) Eu não trabalho só umas horas! Eu trabalho toda a semana! “Ah, estudar, como se isso fosse alguma coisa”. Eu senti imenso isto com os meus colegas de trabalho. (...) Acabam por te julgar por não ficares horas a mais, quando eu não tenho essa obrigação.” (P5)</i></p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Apoios no contexto de trabalho (3.º nível)</p>	<p><i>“(...) Já estive eu e ela [chefia direta] a precisar deste tipo de estatuto e talvez por aí, não sei, mas não tenho qualquer... problema. Até posso ficar um dia e depois compenso. (...) Se eu precisar de sair do trabalho e de sair a meio da manhã para vir a uma aula, venho (...). Não tenho qualquer entrave. (...) Os outros que são os subordinados (...) esses acho que até são os que mais valorizam (...), reconhecem que é um esforço e sentem que realmente é algo no nosso dia-a-dia que vai valorizar o nosso trabalho (...).” (P6)</i></p>

<p>Sugestões práticas de melhoria direccionadas à IF (2.º nível)</p>	<p><i>"(...) Devia haver um dia por semana em que houvesse um horário de atendimento pós-laboral (...). Um dia por semana atendimento na hora de almoço, dois dias por semana atendimento na hora de almoço e uma horinha em pós-laboral (...)." (P3)</i></p> <p><i>"(...) Fosse criado um horário específico para TE's que, para além de terem prioridade no atendimento têm um horário de um dia específico que a determinada hora podem ir ou então por marcação, o que então aí já solucionava (...)." (P2)</i></p> <p><i>"(...) Horários de aulas mais tardias." (P6)</i></p> <p><i>"Eu sei que há a mentoria na Universidade, não há, mas eu nunca recorri a ela (...), sinto que podia ajudar. Portanto eu não sei muito bem como é que funciona (...). Às vezes nós temos maior dificuldade em perceber o sistema, como é que as coisas funcionam (...)" (P2)</i></p> <p><i>"(...) Deixar um bocadinho mais na mão do próprio TE também decidir. Eu falo, por exemplo, com a mudança de turmas. (...) Os prazos para o exame que acho que também é muito complicado. Acho que devia haver mais cadeiras a fazer por frequência (...)." (P4)</i></p> <p><i>"(...) Acho que devia ser uma opção do trabalhador-estudante, haver mais possibilidades (...)." (P7)</i></p> <p><i>"Eu acho que no fundo resume-se tudo a isso. É perceberem que nós não fazemos as coisas não é por falta de vontade, é porque nós não podemos fazer as coisas no horário que as outras pessoas fazem." (P7)</i></p> <p><i>"(...) Este curso também foi feito só para os estudantes que trabalham à noite, porque quem trabalha de dia... (...) O facto de não haver um pós-laboral também não é qualquer pessoa que trabalha que consegue fazer este curso." (P4)</i></p>
<p>Sugestões práticas de melhoria direccionadas à EE (2.º nível)</p>	<p><i>"Encontramos sempre uma solução." (P3)</i></p> <p><i>"Acho que, no mínimo, aquilo que está previsto na lei." (P6)</i></p> <p><i>"Ninguém contabiliza as horas de trabalho. (...) É um bocado esquecido o esforço que as pessoas fazem (...)." (P2)</i></p> <p><i>"(...) Que a entidade empregadora premiasse os funcionários, por exemplo deixando-os ficar num quadro num cargo se calhar superior (...) e pudesses exercer lá por teres sido funcionária." (P4)</i></p>

“(…) Poderei demorar não os cinco anos que previa, mas um pouco mais (...). (...) [face à desistência/abandono do curso] Alguma questão de doença, não minha, (...) mas de algum familiar. Aí terá mesmo de ser uma pedra colocada em cima do curso e, se calhar mais tarde, com oitenta anos, vir terminar o curso.” (P1)

“Eu quero fazer o curso (...), primeiro porque gostava de exercer (...) demore o tempo que demorar (...). [face à desistência/abandono do curso] Se deixar de ter dinheiro para comer (...).” (P3)

“Eu vou acabar o curso, dê por onde der. (...) Não será nos cinco anos (...). (...) [face à desistência/abandono do curso] No momento em que eu note que não o consigo acompanhar [ao filho], o curso claro que vai à vida, ou no momento em que eu não conseguir aguentar as despesas (...).” (P4)

“(…) Eu quero muito concluir o curso (...) mesmo que não seja no tempo suposto (...). [face à desistência/abandono do curso] Só se fosse assim num caso muito extremo (...), por exemplo, a morte da minha mãe. Mas eu acho que depois retomaria (...) a não ser que, sei lá, acontecesse um acidente e eu ficasse muito limitada (...).” (P5)

“Eu vou concluir o curso. Pode não ser ou não é de certeza nos cinco anos como toda a gente, mas vou concluí-lo (...).!” (P6)

“(…) Se já fiz dois, dois anos e meio... agora só falta metade *risos*. [face à desistência/abandono do curso] Se recebesse uma proposta milionária (...) pensaria duas vezes, mas tinha que ser alguma coisa que me satisfizesse. Ou se houvesse algum problema familiar ou a nível pessoal que não tivesse mesmo hipótese (...).” (P7)

“Só falta mesmo a apresentação da tese e falta o relatório de estágio (...). [face à desistência/abandono do curso] Só se eu morrer, salvo seja. Nunca. Se acontecesse uma tragédia familiar poderia suspender (...).” (P8)

“Se eventualmente a nível profissional surgir, e já me surgiu oportunidades, de eu entrar na área da psicologia mesmo não tendo a formação completa, é nesse sentido que eu vou aproveitar. (...) Espero que consiga ser encaixado nestas três áreas: ou onde já estou ou a nível escolar (...), a nível de centro de saúde, apoio, pais jovens (...) Senão, e se tiver a oportunidade, é iniciar pessoalmente um consultório (...) e não aqui! (...) Eu gostaria de ir para o interior, onde estão mais desprovidos de meios (...). Eles andam à procura de profissionais e às vezes os profissionais não procuram essas oportunidades e acho que poderei ter sorte eventualmente por aí.” (P1)

“Tenho o próximo semestre, tenho o seminário de projeto (...) e tenho a tese e o estágio (...). Mas o que mais me importa é eu estar num trabalho em que eu realmente sinta que estou bem, que eu sinta que estou (...) a cumprir com o meu propósito.” (P2)

“(...) Os meus planos é conseguir um estágio noturno para poder conciliar o trabalho e a faculdade (...) e conseguir um estágio profissional (...)” (P3)

“Hoje em dia não sei, nem quero ter isso imposto a mim mesma, porque é cada descoberta que se vai dando e coisas que nunca tinha pensado (...)” (P4)

“Eu gostava de tirar psicologia desviante, se bem que ainda ‘tou um bocado a ponderar clínica (...). Gostava de fazer uma tese sobre delinquência juvenil ou (...) problemáticas dessas, violação, maus tratos (...). (...) Depois do curso, tirar uma pós-graduação em crise e catástrofe e depois pronto, é conseguir emprego (...). Realisticamente gostava de estar aí [na Cruz Vermelha] ou, por exemplo, de estar a trabalhar no INEM na intervenção em crise e catástrofe (...)”. (P5)

“As coisas até podem surgir, não quero dizer que não, não descarto essa hipótese, mas a priori não.” (P6)

“Está em aberta a possibilidade de comportamento desviante ou clínica (...). Vamos ver onde é que há estágios para fazer a seguir, acabar o estágio para a Ordem e ver onde é que há trabalho, seja ou não em Portugal (...)” (P7)

“Temos um role de conhecimentos muito mais amplos (...) Nós conseguimos ter um role de contactos muito mais abrangente (...).” (P1)

“Eu acho que o facto de nós termos experiência de trabalho ajuda muito (...), perceber como é que as organizações funcionam, perceber as limitações (...), dá-te uma vivência maior (...). Se eu fosse só estudante (...) e nunca tivesse trabalhado, eu se calhar absorvia as coisas de uma forma mais, portanto, naive, mais ingénua (...).” (P2)

“(…) Já é uma realidade de trabalho. Começamos a perceber como é que as coisas funcionam, já é vantajoso (...). As pessoas podem ser organizadas (...), mas se tiverem que trabalhar e se tiverem que estudar acho que é um princípio para nós aprendermos a organizarmo-nos melhor (...) em relação às tarefas (...).” (P3)

“(…) Acrescentar só se for mesmo pelo contacto com as pessoas. (...) Quem é TE acaba por ter uma sobrecarga muito maior do que quem é só estudante, por isso acho que provavelmente me vai valorizar e eu vou-me valorizar também, o conseguir conciliar as coisas (...).” (P4)

“E acho que o meu trabalho trouxe muito isso, a capacidade de me autorregular e de me controlar (...).” (P5)

“(…) Consigo ser mais disciplinada (...), ter de cumprir um horário (...). Ser mais fácil eu adaptar-me a determinadas situações (...).” (P6)

“É que há comportamentos que nós temos em contexto de trabalho que não percebemos quando não temos experiência que quando temos experiência vamos perceber (...). E nós não aprendemos isso na faculdade ou mesmo que aprendamos na teoria não sabemos qual é o impacto que aquilo vai ter na prática (...).” (P7)

“Posso dizer que me tornei mais metódico, mais organizado (...).” (P8)

“(…) Prezei sempre por facilitar o mais possível a vida aos TE's porque sempre entendi que era uma mais valia (...). Se as pessoas se valorizaram, se têm mais conhecimentos, se têm... É sempre uma mais valia para a instituição.” (P6)

“Eu acho que é uma vantagem, principalmente quando nós temos cargos de chefia... é ter conhecimento de causa e sermos capazes de transmitir e incentivar as pessoas (...).” (P3)

<p>Limitações previstas da realização do curso enquanto TE (2.º nível)</p>	<p>“Se calhar, de vez em quando não sermos tão perfeccionistas quanto àquilo que achamos que devemos ser, porque o tempo não dá... Os conhecimentos (...). Algumas pessoas que têm a possibilidade de vir às aulas e tiram partido das aulas aprendem mais do que um TE que não possa vir às aulas.” (P3)</p> <p>“Eu tenho noção que vai afetar negativamente (...), não tenho a mesma disponibilidade de tempo para estudar e se calhar até mesmo capacidades (...), com a idade inevitavelmente acabamos por perder muita capacidade de memorizar (...), acho que se pode refletir negativamente no balanço final das notas.” (P4)</p> <p>“Limita, porque eu sinto que nunca estudo (...) Por exemplo, eu sinto que a minha memória é muito desgastada pelo meu trabalho (...).” (P5)</p> <p>“Se não fosse TE tinha muito mais tempo para estudar, então a minha média seria muito melhor provavelmente (...). A parte da vida académica (...), as atividades extracurriculares (...).” (P7)</p> <p>“Olha, houve unidades curriculares, nomeadamente as opcionais, que eu gostava de ter escolhido e não pude escolher porque não encaixava no horário que me dava jeito em relação ao trabalho (...).” (P8)</p>
<p>Perspetivas de empregabilidade (2.º nível)</p>	<p>“Se eu gostava de fazer esta troca? [do emprego atual para psicologia] Gostava. A sério. Perguntaram-me uma vez (...) se eu gostava da profissão que tenho. Não, detesto... Mas paga-me a casa, sustenta-me a família (...).” (P8)</p> <p>“(...) Claro que me assusta um bocado o futuro, (...) já estou um bocadinho pessimista, porque não consigo ter aquela ilusão de que nós acabamos o curso e vamos trabalhar (...), se calhar vai ser uma luta para encontrar emprego, para concorrer junto com miúdos, com notas que provavelmente vão ser superiores à minha, que têm outra dinâmica que eu se calhar não terei com cinquenta anos, mas também não vou estar a pensar nisso agora (...). É melhor nem pensar nisso.” (P4)</p> <p>“Eu se terminar o curso irei ter quase, quase, quase cinquenta anos, muito dificilmente irei conseguir exercer (...)” (P1)</p> <p>“Eu escolhi POST porque acho que a nível de trabalho por conta doutrem tem mais ofertas de trabalho (...)” (P2)</p> <p>“Se eu não sei como vai ser, vou estar a pensar para quê? (...) O meu objetivo é exercer (...), mas vejo o facto de já ter trabalho como uma vantagem.” (P3)</p> <p>“Eu sinto que à medida que os anos avançam no curso e que eu me aproximo da reta final, não é, acho que o medo aparece mais (...), se calhar ainda vou passar mais um ano sem conseguir entrar na minha área (...). Acho que isso também depende das coisas que tu fazes extra faculdade ou do currículo que tu apresentas, depende de muita coisa (...).” (P5)</p> <p>“A expectativa é muita, a perspetiva é muito baixa (...).” (P7)</p> <p>“O maior bicho papão de qualquer estudante psicólogo é uma coisa chamada estágio da Ordem que, para mim, é o principal fator do desemprego (...). E eu, (...) ao contrário da maior parte de vocês, o meu maior medo ou maior preocupação é escolher de entre duas hipóteses que me foram dadas (...). A sorte dá muito trabalho. Eu tracei caminhos (...), criei uma rede de contactos e as oportunidades surgiram.” (P8)</p>

- “(…) Dado que tenho já a idade que tenho (…) se calhar não tanto mudar de profissão, mas sim fazer melhor o que faço.” (P6)*
- “(…) Espero chegar pelo menos aos oitenta anos, eu espero que o curso de psicologia me faça olhar para trás e me diga que (…) me ajudou a chegar àquele momento da melhor forma possível, sendo uma pessoa mais positiva, mais proativa, uma pessoa mais válida (…)” (P1)*
- “Para chegar a essa altura [futuro longínquo] e me sentir satisfeita com a minha vida (...). [Ao falar da saída dos filhos de casa] Eu espero lidar com isso com o máximo de racionalidade. (...) Perceber que as pessoas têm diferentes personalidades, (...) perspetivas (...), perceber esses mecanismos, ajuda-nos nem que seja concetualmente, porque eu acho que emocionalmente é difícil nós reestruturamos as nossas emoções (...)” (P2)*
- “Para compreender o mundo que existir nessa altura (...), para tentar melhorá-lo de alguma maneira ou de alguma forma conseguir contribuir com alguma coisa.” (P3)*
- “Espero ter uma história que... Se calhar de luta, mas ao mesmo tempo também de objetivos alcançados.” (P4)*
- “Está-me a servir para exercer e para fazer aquilo que eu gosto. (...) Eu ver e não julgar tanto ou não ver as pessoas se calhar como todas iguais ou todas diferentes ao ponto de discriminar (...)” (P5)*
- “Provavelmente não vou exercer a Psicologia, não é um objetivo meu exercê-la concretamente (...). Não me vejo a exercê-lo de uma forma assim profissional. Sei lá, mais numa organização, assim algo de voluntariado.” (P6)*
- “Para ser mais aberta (...), para ter uma visão das coisas diferente. (...) Eu acho que o curso de Psicologia acaba por nos fazer ser mais compreensivos (...)” (P7)*
- “No que diz respeito ao trauma, eu encarei aquilo como um espírito quase de missão.” (P8)*